TỦ SÁCH TINH HOA

John Dewey

DÂN CHỦ và GIÁO DỤC

Phạm Anh Tuấn *dịch*



NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

DÂN CHỦ VÀ GIÁO DỤC

Một dẫn nhập vào triết lý giáo dục

DÂN CHỦ VÀ GIÁO DỤC || JOHN DEWEY

Dịch từ nguyên bản tiếng Anh: John Dewey, *Democracy and Education, An introduction to the philosophy of education*; New York: The Free Press, 1997.

TỦ SÁCH TINH HOA TRI THỨC THẾ GIỚI

John Dewey

DÂN CHỦ VÀ GIÁO DỤC

Một dẫn nhập vào triết lý giáo dục

Phạm Anh Tuấn *dịch*

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

Cuốn sách này được dịch và xuất bản
trong chương trình
Tủ sách Tinh hoa Tri thức Thế giới
với sự hỗ trợ về tài chính của

QUỸ DỊCH THUẬT PHAN CHU TRINH
53 Nguyễn Du, Hà Nội
Tel: (84-4) 9454 661; Fax: (84-4) 9454 660
và


GAMI BOOK GAMI BOOK
11 Phạm Hùng, Hà Nội
Tel : (84-4) 768 7141; Fax : (84-4) 768 7140

Mục lục

JOHN DEWEY,
GIÁO DỤC CHÍNH LÀ CUỘC SỐNG

Ngô Tự Lập[1]

Những cuốn sách về triết lý giáo dục thường có xu hướng quy về việc nghiên cứu một số nhà triết học-giáo dục học. Việc này thật sự có cơ sở hay không? Những ảnh hưởng của cá nhân các nhà triết học-giáo dục học lúc sinh thời, cho dù họ là những vĩ nhân, không phải bao giờ cũng lớn đến mức có thể định hình cả một nền giáo dục. Trong nhiều trường hợp, những ảnh hưởng đó chỉ là sự hư cấu của những thế hệ sau, vốn bị tách rời khỏi bối cảnh lịch sử và suy nghĩ bằng một logic khác.

Câu trả lời của tôi là, không phải tình cờ mà những nhà giáo dục lớn thường cũng là những nhà triết học lớn. Socrates, Plato, Aristotle, Khổng Tử, Đức Thích Ca Mâu Ni, Kant là những ví dụ điển hình. Tất cả những con người khổng lồ này đều đứng ở cội nguồn của những nền giáo dục vĩ đại. Lý do thật ra rất đơn giản. Bất kỳ nền giáo dục nào đáng gọi là một nền giáo dục đều phải bắt đầu từ một triết lý giáo dục mà ba câu hỏi quan trọng nhất là: 1. Bản chất con người là gì? 2. Chúng ta muốn con người trở thành như thế nào? 3. Phải làm gì để có con người chúng ta mong muốn? Để trả lời những câu hỏi này, người ta cần đến triết học.

Ảnh hưởng của các nhà triết học lúc sinh thời có thể không lớn, nhưng điều đó không hề làm giảm tính đại diện của họ đối với một truyền thống triết lý, trong đó có triết lý giáo dục. Lý do là những độc giả hậu sinh, có thể bị tách rời khỏi bối cảnh lịch sử của thời đại khi các tác phẩm triết học được viết ra, nhưng tác giả của những tác phẩm ấy thì gắn liền với bối cảnh đó. Về bản chất, các nhà tư tưởng cũng là sản phẩm của thời đại họ sống. Vì thế, ngay cả trong trường hợp tác phẩm của họ chưa thật sự được phổ biến lúc sinh thời, nó vẫn phản ánh ít ra là mầm mống của xu hướng, hay một trong những xu hướng, trí tuệ của thời đại.

---

[1] Tiến sĩ Văn học, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Những điều này rất đúng với John Dewey, với Thực dụng luận, trong đó có Công cụ luận (instrumentalism) do Dewey phát triển, và với triết lý giáo dục của ông.

John Dewey (1859-1952), tác giả của cuốn sách ***Dân chủ và giáo dục*** mà các bạn đang cầm trên tay, cũng là một nhà giáo dục vĩ đại đồng thời là triết gia xuất sắc như vậy. Là một trong ba nhà sáng lập Thực dụng luận[2], gia tài tư tưởng triết học và giáo dục đồ sộ của ông bao trùm đời sống trí tuệ của nước Mỹ suốt thế kỷ XX và ông thực sự trở thành thần tượng của những trí thức Hoa Kỳ lỗi lạc nhất. Richard Rorty tuyên bố: "Triết gia tôi ngưỡng mộ nhất, người tôi được vinh hạnh coi mình như học trò, là John Dewey"[3]. Noam Chomsky, người hồi nhỏ từng theo học rồi về sau dạy học ở một trường theo đường lối của Dewey, cũng nói thường xuyên trích dẫn John Dewey như một người có ảnh hưởng lớn đến cuộc đời mình.

Thực dụng luận, nền triết học đặc biệt Hoa Kỳ, là sản phẩm của một xã hội kỳ lạ, được đặc trưng không chỉ bởi tính dân chủ (cho dù khi đó mới chỉ áp dụng với người da trắng), mà còn bởi một nền kinh tế tự do chưa từng có trong lịch sử[4], mạng lưới phức tạp của những quan hệ xã hội, và nhất là bởi mặc cảm không quá khứ cũng vô tiền khoáng hậu, trong khi nó vẫn gắn liền với truyền thống duy lý phương Tây. Chính những đặc điểm này, bằng cách nào đó, đã thúc đẩy Charles Peirce và William James, và sau đó là John Dewey, đến việc từ bỏ Siêu hình học và việc đề cao sự hữu ích và tính hiệu quả - những ý tưởng chính của Thực dụng luận.

Thực dụng luận được thể hiện một cách xuất sắc qua triết lý giáo dục của John Dewey với những tác phẩm như *Trường học và xã hội* (The School and Society, 1899), *Cách chúng ta nghĩ* (How We Think, 1910), *Kinh nghiệm và giáo dục* (Experience and Education, 1938), và *Dân chủ và giáo dục* (Democracy and Education, 1916)..., trong đó, ông chủ trương một nền giáo dục gắn liền lý thuyết với thực tiễn.

Thật ra, học đi đôi với hành không phải là hoàn toàn mới, nhưng ở John Dewey, nó dựa trên một quan niệm độc đáo. Nếu như trước đây người ta quan niệm giáo dục như là quá trình truyền đạt kiến thức và kinh

---

[2] Ở Việt Nam, từ lâu từ "Chủ nghĩa thực dụng" đã bị hiểu theo nghĩa hẹp và tiêu cực, vì thế tôi chủ trương dùng từ "Thực dụng luận" để dịch từ "Pragmatism". (N.T.L)

[3] "The philosopher I most admire, and of whom I should most like to think of myself as a disciple, is John Dewey". Habermas, Rorty and Kolakowski, *Debating the State of Philosophy*, Praeger Publishers, 88 Post Road West, Westport, 1996, tr. 32.

[4] Xin đọc thêm bài "Về Hoa Kỳ như một đặc khu kinh tế tự do", trong *Minh triết của giới hạn*, NXB. Hội Nhà văn, Hà Nội, 2005.

nghiệm, hoặc là quá trình rửa tội và thanh lọc tâm hồn, hoặc nữa, một quá trình khai sáng nhằm giúp con người tự do sử dụng lý trí, thì với John Dewey, "giáo dục chính là bản thân cuộc sống" (Education is life itself).

Vì giáo dục chính là bản thân cuộc sống, nhà trường không thể tách khỏi hoạt động thực tiễn, và kiến thức không thể được áp đặt từ bên ngoài.

Vì giáo dục chính là bản thân cuộc sống, không thể có một thứ giáo dục chung cho tất cả mọi người. Người thầy phải ý thức rõ và tôn trọng sự khác biệt giữa các học sinh.

Vì giáo dục chính là bản thân cuộc sống, nó phải là quá trình của người học chứ không phải của người dạy. Giáo dục là quá trình mà người học là trung tâm.

Nói cách khác, giáo dục phải là một quá trình dân chủ sâu sắc.

Giới thiệu cuốn sách quan trọng của John Dewey chỉ bằng mấy lời ngắn gọn trên đây là một điều bất cập, thậm chí bất nhã. Tôi muốn cám ơn dịch giả và Nhà xuất bản Tri thức đã cho tôi, cùng các nhà giáo, các nhà quản lý giáo dục và đông đảo bạn đọc Việt Nam, cơ hội tiếp cận nó bằng tiếng Việt.

Trong bối cảnh nền giáo dục Việt Nam đang trăn trở để đổi mới, việc dịch và xuất bản cuốn sách sẽ là một đóng góp quan trọng vào sự nghiệp giáo dục nước nhà.

NTL

LỜI NGƯỜI DỊCH

Tôi có vinh dự xen lẫn niềm vui cá nhân khi được tiếp cận cuốn *Dân chủ và giáo dục* của John Dewey với tư cách một dịch giả. Một người "ngoại đạo" như tôi được đảm nhận dịch một tác phẩm được coi là quan trọng nhất của triết gia – nhà giáo dục khởi xướng trào lưu Tân giáo dục tại Mỹ và châu Âu vào cuối thế kỷ XIX thì quả là niềm hân hạnh lớn. Tròn hai mươi năm trước – năm 1988 – cuộc đời đã tình cờ cho tôi có dịp quan sát và tìm hiểu ở phạm vi gần một cơ sở thực nghiệm giáo dục tại Việt Nam có nhiều nét tương đồng về triết lý giáo dục (dù sự hình thành có thể khác nhau) với trường học thực nghiệm giáo dục của John Dewey tại Chicago trước đó hơn tám chục năm (Chicago Laboratory School of Education). Sự tương đồng được thấy ở quan niệm coi trẻ em là trung tâm thay vì người thầy trên bục giảng. Sự phản hồi xã hội trước hai trường học thực nghiệm này thật thú vị. Ở Mỹ, người ta tưởng rằng đề cao trẻ em tức là để cho chúng tự do thể hiện (express themselves freely). Ở Việt Nam, hầu hết mọi người đều đinh ninh rằng tôn trẻ em lên vị trí cao nhất có nghĩa là làm hư chúng. Thực thể thực nghiệm giáo dục tại Việt Nam mà tôi đang nói tới là Trường Thực nghiệm Giáo dục Phổ thông (Experimental School of General Education) được thành lập năm 1978 tại Hà Nội mà người hiệu trưởng đầu tiên là Tiến sĩ Hồ Ngọc Đại. Trường thực nghiệm của John Dewey tồn tại trong hơn bốn năm. Trong bốn năm ấy trường thực nghiệm đã giúp cho John Dewey có chất liệu để viết cuốn sách về giáo dục quan trọng đầu tiên của ông *The School and Society* (Nhà trường và xã hội). Trường thực nghiệm tại Hà Nội vẫn tiếp tục tồn tại cho đến hôm nay, trên danh nghĩa, và từ lâu đã bắt đầu gia nhập dòng giáo dục "chủ lưu". Trong cuốn tiểu thuyết *Tìm lại thời gian đã mất* của nhà văn Pháp Marcel Proust, nhân vật chính – người kể chuyện đã bị ký ức đột ngột hiện về xâm chiếm khi anh ta bắt gặp mùi vị của chiếc bánh madeleine nhúng vào tách trà nóng... Có lẽ tôi đã ở trong tâm trạng tương tự trong thời gian dịch cuốn sách này. Đối với tôi, quãng thời gian thực hiện bản dịch tưởng như là một chuyến đi trở về hai mươi năm trước. Nhiều câu hỏi và sự băn khoăn của ngày ấy đã phần nào tìm được lời giải đáp ở trong cuốn sách này.

John Dewey cho rằng nhà trường không phải là nơi được xây dựng để làm chỗ cho trẻ em đến đó học. Nhà trường chính là môi trường sống của ngày hôm nay. Không có sự tháo rời giữa nhà trường và cuộc đời thực bên ngoài. Hai mươi năm trước, khẩu hiệu của Trường Thực nghiệm Giáo dục Phổ thông tại Việt Nam là: "Hạnh phúc đi học." Hơn tám chục năm trước đó, John Dewey đã viết: "Nếu được đề nghị nêu đâu là sự cải cách cấp thiết nhất về ý nghĩa đích thực của giáo dục, tôi sẽ đáp: 'Hãy chấm dứt coi giáo dục như là sự chuẩn bị đơn thuần cho cuộc sống tương lai, hãy coi giáo dục như là ý nghĩa đầy đủ của đời sống đang diễn ra trong hiện tại'." (*The Philosophical Review*, Vol.2, No. 6, Nov., 1893: *Tạp chí Triết học*, Tập 2, Số 6, Tháng 11 năm 1893).

Nhưng John Dewey – người khởi xướng trào lưu Tân giáo dục lại cảnh giác và cảnh báo những nguy cơ đến từ chính Tân giáo dục. Ngay từ đầu, ông đã luôn giữ khoảng cách với phe "lãng mạn" của trào lưu này. Ông cho rằng Tân giáo dục không chỉ đơn giản là sự chống lại nền giáo dục truyền thống bởi điều đó lại dẫn đến một tình thế nhị nguyên, một sự phân đôi còn tai hại hơn. Đúng ra, Tân giáo dục còn "nghiêm ngặt", "khắt khe" hơn về phương pháp, so với nền giáo dục truyền thống, và thật thú vị là tuy John Dewey đề cao trẻ em song ông đòi hỏi rất nhiều ở người thầy. "Hãy tôn trọng trẻ em, tôn trọng chúng đến cùng, song hãy tôn trọng cả bản thân chúng ta [người lớn] nữa." (*Dân chủ và giáo dục,* Chương IV, John Dewey dẫn lời của Emerson). Người thầy phải có khả năng cùng một lúc nhìn thế giới bằng con mắt của trẻ em và con mắt của người lớn. "Giống như cô bé Alice lạc vào Xứ sở Diệu kỳ, người thầy phải cùng trẻ em bước vào mặt sau của chiếc gương, bước vào chiếc kính lăng trụ của trí tưởng tượng, nhìn mọi sự bằng con mắt của trẻ em với mọi hạn chế bắt nguồn từ kinh nghiệm riêng của chúng; thế nhưng, bởi người thầy tất yếu phải bước ra khỏi chiếc gương đó, vì thế mà người thầy còn phải đủ khả năng khôi phục lại cách nhìn theo quan điểm của người lớn để cung cấp cho trẻ em những mốc tri thức và phương tiện của phương pháp." (Tạp chí *Perspectives* của UNESCO, vol XXIII, no.1-2, 1993, tr. 277-193).

Nguyên lý về *tính liên tục* (continuity) và *tính tương tác* (interaction) trong Lý thuyết Kinh nghiêm (Theory of Experience) của John Dewey đã thủ tiêu hoàn toàn thuyết nhị nguyên từng tồn tại dai dẳng cùng những tác hại của nó trong giáo dục kể từ thời cổ đại với giáo dục theo kiểu Plato. Sự thủ tiêu mọi thuyết nhị nguyên hoặc những sự đối lập nhị nguyên còn đưa ông đến một lý luận mới về sự hình thành nhận thức (epistemology), một

lý luận về logic của sự truy tìm nhận thức (theory of inquiry). Như tôi biết, đây là hai đóng góp lớn nhất của John Dewey cho triết lý giáo dục nói riêng.

Triết học của John Dewey phát triển lên từ kinh nghiệm thông thường và có thể kiểm chứng được bằng kinh nghiệm thông thường, vì thế triết học của ông không chỉ thích hợp với sự nghị luận trong giới học thuật mà còn còn có thể thích hợp với bất kỳ ai dù làm nghề gì. Báo *The New York Times* ngày 3 tháng 3 năm 1925 trong bài điểm sách cuốn *Exprerience and Nature* (Kinh nghiệm và tự nhiên) của John Dewey đã viết: "Không phải ai cũng có thể hiểu được triết học của ông, nhưng hầu như ai cũng ắt phải thực hành triết học của ông trong chừng mực nào đó."

Chuyển ngữ tư tưởng của John Dewey có khó khăn ở chỗ làm sao tránh được cách hiểu dễ sa vào sự "tầm thường hóa" các vấn đề triết học. Chữ "kinh nghiệm", chẳng hạn, dễ khiến ta liên tưởng đến nghĩa xấu của từ này. John Dewey chú trọng tới nghĩa của câu văn hơn là tới cách hành văn. Ông thường dùng cả đoạn văn dài lê thê và "ngổn ngang" để phát biểu một ý tưởng nào đó, bởi ngay chính ông cũng đang phải vật lộn để tìm và chọn "từ" nhằm diễn đạt những điều mà cho tới khi đó còn chưa được nói tới trong triết học. Ông là kẻ vác thánh giá (crusader) đi tìm chân lý, chứ không phải là kẻ giải thích chân lý có sẵn. Vì thế, trong khi tôn trọng nguyên tắc đề cao sự nghiêm ngặt trong việc dịch các tác phẩm kinh điển, chúng tôi vẫn buộc phải thỉnh thoảng sử dụng đến dấu ngoặc vuông "[]" để làm rõ một ý hoặc để nối liền mạch một đoạn văn, song nhất quyết không phải theo nghĩa "diễn dịch" theo ý riêng. Người đọc – và nhất là người học – có quyền tham khảo, trích dẫn gần như từ nguyên tác, là một yêu cầu được chúng tôi đề cao, đặc biệt khi mà cuốn sách chắc hẳn sẽ được sử dụng nhiều trong giới sư phạm "mô phạm".

Đối với người đọc vì mục đích nghiên cứu, phần "Mục lục vấn đề và nội dung thuật ngữ" nằm ở cuối cuốn sách sẽ giúp ích phần nào. Tại đây, người đọc có thể dễ dàng tra cứu, tìm vị trí xuất hiện của thuật ngữ hoặc vấn đề liên quan trong cuốn sách. Bên cạnh đó, phần "Niên biểu tóm tắt cuộc đời và tác phẩm của John Dewey" sẽ giúp người đọc có được hình dung tương đối tổng thể về tác giả của tác phẩm này.

Cuối cùng, như là vấn đề cố hữu của triết học, các thuật ngữ và vấn đề triết học có đời sống tồn tại riêng đối với mỗi một nhà triết học. Nội dung thuật ngữ vừa bị ấn định theo mỗi nhà triết học, nhưng đồng thời chúng lại

không ngừng diễn biến. Vì thế mà sự trao đổi và tranh luận đến cùng nên là tinh thần được duy trì liên tục, thậm chí đôi khi tranh luận không phải để đi đến sự đồng thuận.

Dù chỉ trong khuôn khổ hẹp của một bản dịch, mối quan hệ giữa người dịch và biên tập viên của nhà xuất bản bao giờ cũng có tầm quan trọng đặc biệt. Người biên tập không phải là người đứng ở ngoài "soi xét" bản dịch, họ thực sự còn là người tham gia mà không vi phạm tới "tự do" của người dịch. Trên tinh thần đó, tôi muốn cảm ơn chị biên tập viên vì sự giúp đỡ thiết thực và hiệu quả, và vì rất nhiều thời gian cùng sự kiên nhẫn mà chị đã dành cho tôi.

Cuối cùng, xin cảm ơn Nhà xuất bản Tri thức đã cho tôi cơ hội có được vinh dự và niềm vui dịch tác phẩm quan trọng này!

Phạm Anh Tuấn

Hà Nội, mùa xuân 2008

LỜI NÓI ĐẦU

Cuốn sách này là kết quả của một nỗ lực nhằm phát hiện và trình bày những quan niệm gắn liền với một xã hội dân chủ, và vận dụng các quan niệm đó vào những vấn đề của hoạt động giáo dục. Cuốn sách chỉ rõ những mục tiêu và phương pháp kiến tạo của nền giáo dục công lập xét từ quan điểm nói trên, và đưa ra đánh giá có tính phê phán các lý luận về nhận thức và sự phát triển đạo đức. Các lý luận đó đã được phát biểu trong những điều kiện xã hội trước đó song vẫn tiếp tục có hiệu lực trong những xã hội mang danh xưng dân chủ và cản trở việc thực hiện đầy đủ cái lý tưởng dân chủ. Như [nội dung] cuốn sách này sẽ dần dần bộc lộ, triết lý được trình bày ở đây gắn sự trưởng thành của dân chủ với sự phát triển của phương pháp thực nghiệm trong các môn khoa học, các khái niệm về tiến hóa của khoa sinh học, và sự tái tổ chức lại nền công nghiệp, đồng thời chỉ ra những thay đổi trong nội dung và phương pháp của giáo dục do sự đòi hỏi của những phát triển đó.

Tôi chân thành cảm ơn Tiến sĩ Goodsell của Đại học Columbia vì những ý kiến phê bình; Giáo sư Kilpatrick cũng thuộc Đại học Columbia vì những ý kiến phê bình và những góp ý liên quan đến trình tự các chủ đề, tôi đã được phép tùy ý sử dụng những góp ý đó của ông; cảm ơn cô Elsie Ripley Clapp vì rất nhiều ý kiến phê bình và góp ý. Ngoài ra, hai người mà tôi kể tên đầu tiên còn vui lòng đọc bản in thử. Tôi cũng vô cùng cảm ơn rất nhiều sinh viên thuộc các khóa học kéo dài liên tục trong nhiều năm mà tôi chẳng thể kể ra hết.

J.D.

Đại học Columbia, tháng Tám năm 1915

Chương I

GIÁO DỤC XÉT NHƯ LÀ MỘT TẤT YẾU CỦA SỰ SỐNG

1. Sự sống được khôi phục bằng việc truyền dạy. Khác biệt dễ nhận thấy nhất giữa sinh vật và vật vô tri vô giác là ở chỗ, sinh vật tồn tại bằng việc tự khôi phục. Nếu một hòn đá bị một lực va đập, nó kháng cự. Nếu sự kháng cự mạnh hơn lực của cú đập, hòn đá sẽ giữ nguyên hình dạng bên ngoài. Nếu ngược lại, hòn đá sẽ bị vỡ ra thành nhiều mảnh. Nhưng bất luận thế nào, hòn đá không thể chủ động chọn cách tự vệ để giữ nguyên hình dạng khi bị va đập, nó lại càng không thể lợi dụng cú va đập đó để góp phần vào hành động duy trì sự tồn tại của nó. So với vật vô tri vô giác, sinh vật dễ bị tiêu diệt nếu nó gặp phải lực tác động mạnh hơn nó, song sinh vật lại biết lợi dụng sức mạnh của lực tác động ấy để giúp nó tiếp tục tồn tại. Nếu sinh vật không làm được điều nói trên, nó không những bị vỡ ra thành những mảnh nhỏ (ít nhất, điều này đúng đối với những sinh vật bậc cao), mà lúc đó nó không còn được gọi là một sinh vật sống nữa.

Chừng nào sinh vật còn tồn tại, chừng đó nó vẫn tìm cách sử dụng năng lượng của môi trường xung quanh để phục vụ lợi ích của chính nó. Sinh vật sử dụng ánh sáng, không khí, độ ẩm và chất liệu của đất. Sử dụng năng lượng của môi trường xung quanh nghĩa là biến năng lượng đó thành phương tiện để tự bảo tồn. Nếu trong quá trình đó, sinh vật bỏ ra năng lượng ít hơn so với lợi ích mà nó thu được, thì nghĩa là sinh vật đó đang tăng trưởng lên. Nếu hiểu chữ "kiểm soát" theo nghĩa trên, chúng ta có thể nói rằng con người là một sinh vật biết cách chinh phục và kiểm soát các năng lượng để phục vụ cho sự tồn tại liên tục của nó, mà nếu không thế con người sẽ bị các năng lượng đó tiêu diệt. Sự sống là một tiến trình tự khôi phục nhờ việc tác động tới môi trường.

Ở tất cả những sinh vật bậc cao, quá trình nói trên không thể kéo dài vĩnh viễn. Sau một thời gian nhất định, sinh vật chịu thua; chúng chết.

Loài vật không có đủ khả năng để duy trì mãi mãi quá trình tự khôi phục. Nhưng, tính liên tục của tiến trình sự sống không phụ thuộc vào việc kéo dài sự tồn tại của bất kỳ một cá thể nào. Sự tái tạo của các dạng khác của sự sống vẫn cứ tiếp diễn liên tục. Theo các số liệu địa chất, không chỉ các cá thể mới bị chết đi sau một quãng thời gian tồn tại, mà cả những giống sinh vật cũng bị tuyệt chủng, thế nhưng tiến trình sự sống vẫn tiếp diễn trong dạng ngày càng phức tạp hơn. Trong khi một số giống nào đó bị tuyệt chủng, thì lại có dạng sinh vật khác xuất hiện, chúng thích nghi hơn với môi trường xung quanh và biết cách lợi dụng những bất lợi của môi trường thay vì chống chọi vô vọng. Tính liên tục của sự sống là quá trình liên tục tái thích nghi với môi trường vì những nhu cầu của sinh vật sống.

Chúng ta đang nói tới sự sống theo ý nghĩa tầm thường nhất của từ đó: một sự vật cụ thể. Nhưng chúng ta dùng từ "Sự sống" để chỉ toàn bộ phạm vi của kinh nghiệm, [kinh nghiệm] cá nhân lẫn [kinh nghiệm] chủng tộc. Khi chúng ta thấy một cuốn sách có nhan đề *Cuộc đời của Lincoln*, chúng ta không chờ đợi tìm thấy trong chủ đề của nó một chuyên luận về sinh lý học. [Trái lại], chúng ta đi tìm trong đó một nghiên cứu về lai lịch xã hội; một mô tả về môi trường sống thời thơ ấu, về hoàn cảnh và nghề nghiệp của dòng họ; về những tình tiết chính liên quan đến sự phát triển tính cách; về những tranh đấu và thành tích nổi bật; về những hi vọng, sở thích, niềm vui và khổ đau của cá nhân. Theo cách hệt như vậy, chúng ta nói tới sự sống của một bộ lạc dã man, về người dân thành Athens, về dân tộc Mỹ. [Như vậy], "sự sống" bao hàm phong tục tập quán, các thiết chế, niềm tin, thắng lợi và thất bại, giải trí và các nghề nghiệp.

Chúng ta sử dụng từ "kinh nghiệm" với cùng hàm nghĩa phong phú như đối với từ "sự sống". Nếu chỉ giới hạn hai chữ nói trên vào nghĩa sinh lý học đơn thuần, thì nguyên lý về tính liên tục của sự sống nhờ vào quá trình tự khôi phục, tỏ ra là thích hợp. Trong trường hợp của con người, sự khôi phục của tồn tại về thể xác còn kéo theo sự tái tạo lại niềm tin, lý tưởng, hi vọng, hạnh phúc, bất hạnh và thói quen. Hiểu theo nghĩa đen, mọi kinh nghiệm chỉ tiếp tục được duy trì nhờ vào quá trình tự khôi phục của nhóm xã hội. Giáo dục, theo nghĩa rộng nhất, là phương tiện duy trì tính liên tục trên về mặt xã hội. Bất cứ ai nằm trong một xã hội, dù là một thành phố hiện đại hay một bộ lạc dã man, khi sinh ra đều non nớt, cần sự giúp đỡ của người khác, chưa biết sử dụng ngôn ngữ, chưa có niềm tin, quan điểm, hoặc các chuẩn mực xã hội. Mỗi cá nhân, mỗi thành viên – với tư cách là người duy trì sự sống - kinh nghiệm của cộng đồng của anh ta, sẽ

phải từ giã cõi đời vào một lúc nào đó. Thế nhưng, sự sống của cộng đồng đó vẫn tiếp tục tồn tại.

Bởi vì không một thành viên nào của một nhóm xã hội thoát khỏi quy luật tự nhiên là sinh ra và chết đi, cho nên giáo dục lại càng là điều tất yếu. Một mặt, trong bất kỳ cộng đồng nào cũng vậy, có sự tương phản giữa tính non nớt của các thành viên mới ra đời – những đại diện tương lai và duy nhất của cộng đồng – và tính trưởng thành của người lớn là những người đang nắm giữ sự hiểu biết và phong tục tập quán của cộng đồng ấy. Mặt khác, những đứa trẻ đó tất yếu phải được dạy để làm quen với những mối hứng thú, mục đích, thông tin, kỹ năng và tập quán của các thành viên trưởng thành, chứ không chỉ đơn thuần được duy trì về mặt thể xác theo số lượng, bởi nếu không làm thế: cộng đồng đó sẽ chấm dứt sự sống đặc trưng của nó. Ngay tại một bộ lạc dã man, trẻ em cũng không bao giờ làm được những công việc của người lớn nếu chúng bị bỏ mặc. Nên văn minh càng phát triển, khoảng cách giữa năng lực ban đầu của trẻ em và chuẩn mực cùng tập quán của người lớn sẽ ngày càng rộng ra. Sẽ không đủ để tái tạo đời sống của cộng đồng nếu trẻ em của cộng đồng ấy chỉ đơn thuần lớn lên về mặt thể xác, nếu trẻ em của cộng đồng ấy chỉ đơn thuần học những kỹ năng tối thiểu để tồn tại. Cần có thêm cả nỗ lực đầy chủ tâm và sự động não vất vả nữa. [Do đó], bắt buộc phải làm cho trẻ em nhận thức và thực sự có hứng thú tới những mục đích và quy tắc ứng xử của cộng đồng, bởi khi sinh ra, chúng không những không có khái niệm gì, hơn nữa chúng còn hoàn toàn dửng dưng với những điều đó. Giáo dục, và chỉ có giáo dục, mới lấp được khoảng trống ấy.

Sự sống sinh vật tồn tại nhờ vào di truyền hệt như đời sống xã hội nhờ vào một tiến trình truyền dạy. Tiến trình truyền dạy này diễn ra thông qua việc người lớn tuổi hơn truyền đạt cho người trẻ tuổi những tập quán làm việc, suy nghĩ và bày tỏ tình cảm. Nếu không có việc truyền đạt những lý tưởng, hi vọng, kỳ vọng, tiêu chuẩn, quan điểm từ những người đã từng trải qua cuộc sống cộng đồng cho những người đang bước vào cuộc sống ấy, thì đời sống xã hội sẽ không thể tiếp tục duy trì. Trong một xã hội, các thành viên đang sống có thể dạy các thành viên ra đời sau họ, song việc làm đó xuất phát từ lợi ích cá nhân, hơn là xuất phát từ nhu cầu xã hội. Giờ đây việc dạy đó phải là một công việc bắt buộc.

Giả sử, một bệnh dịch đột nhiên cướp đi sinh mạng các thành viên của một cộng đồng, hiển nhiên toàn bộ nhóm người đó sẽ vĩnh viễn không còn. Song, giả sử các thành viên trong cộng đồng đó lần lượt chết đi, thì về hiện

tượng mà nói, điều đó chẳng khác gì trường hợp họ đột nhiên chết vì một bệnh dịch. Tuy nhiên, các thành viên của cộng đồng đó không sinh ra cùng một lúc; có người sinh ra nhưng đồng thời cũng có người chết đi, điều đó giúp duy trì liên tục cơ cấu của xã hội thông qua tiến trình truyền dạy những hiểu biết và kinh nghiệm. Song, quá trình khôi phục này không xảy ra một cách tự động. Nếu không có nỗ lực sao cho việc truyền dạy phải là thực chất và được duy trì liên tục, thì ngay cả cộng đồng văn minh nhất cũng chắc chắn bị quay trở lại tình trạng dã man và nguyên thuỷ. Trên thực tế, nếu trẻ em bị bỏ mặc để phát triển tự phát mà không có sự hướng dẫn và giúp đỡ của người khác, chúng không thể học được những khả năng sơ đẳng để tồn tại về mặt thể xác. Về phương diện này, trẻ em thua xa những con thú mới đẻ của rất nhiều động vật bậc thấp, bởi vì trẻ em không thể học được những khả năng để tự tồn tại mà không có sự hướng dẫn của người khác. Đấy mới là nói đến sự tồn tại về mặt sinh học, vậy sẽ khó khăn thế nào nếu nói đến toàn bộ thành tựu công nghệ, nghệ thuật, khoa học và đạo đức của nhân loại!

2. Giáo dục và truyền đạt. Rõ ràng việc dạy và học là điều tất yếu, nếu không, một xã hội sẽ không thể tồn tại, vì thế tưởng như chúng ta không cần dừng lại quá lâu ở điều hiển nhiên ấy. Tuy nhiên, chúng ta lại có lý do để nhấn mạnh điều đó, bởi đó là cách để chúng ta thoát khỏi một quan niệm mang tính hình thức và kinh viện thái quá về giáo dục. Quả thực, nhà trường là một phương pháp truyền đạt quan trọng để hình thành nhân cách của trẻ em; nhưng nhà trường cũng chỉ là một phương tiện, và, so với các môi trường học tập khác, nó là một phương tiện tương đối hời hợt. Chỉ khi nào chúng ta hiểu được rằng, ngoài nhà trường ra, còn có những phương thức học tập khác – chúng có tính cơ bản và diễn ra liên tục hơn – khi đó chúng ta mới có thể đánh giá đúng vai trò của các phương thức học tập thông qua nhà trường.

Xã hội không chỉ tiếp tục tồn tại *nhờ vào* tiến trình truyền dạy, *nhờ vào* sự truyền đạt; mà hoàn toàn có thể nói rằng xã hội quả đang tồn tại *trong* tiến trình truyền dạy, *trong* sự truyền đạt. Các từ "common" (chung) "community" (cộng đồng) và "communication" (sự truyền đạt) không chỉ có liên hệ với nhau đơn thuần ở chữ "common". Con người sống trong một cộng đồng bởi họ chia sẻ những điều *chung*; và truyền đạt là con đường đưa họ chiếm lĩnh những điều *chung* đó. Những gì họ phải có "chung" để hình thành nên một cộng đồng hay xã hội, đó là: các mục tiêu, niềm tin,

khát vọng, tri thức – một cách hiểu chung – một sự đồng cảm, "đồng điệu", theo cách gọi của các nhà xã hội học. Song, những điều chung ấy không thể được truyền từ người này sang người khác theo một con đường hữu hình, như những viên gạch chẳng hạn; cũng không thể chia đều chúng cho mọi người như chia nhỏ một cái bánh thành những miếng có thể nhìn thấy. Sự truyền đạt nào đảm bảo sự tham dự vào một cách hiểu chung là sự truyền đạt giữ vững được những khuynh hướng tình cảm và trí tuệ – tức những phương cách phản ứng giống nhau trước những kỳ vọng và đòi hỏi.

Một xã hội chưa hẳn là một tập hợp số đông những con người sống gần gũi nhau về mặt không gian, và một người, nếu bị cô lập với những người khác, dù với khoảng cách tính bằng centimet hay kilomet, lập tức sẽ không còn chịu tác động của xã hội ấy nữa. Đôi khi, một cuốn sách hoặc một bức thư có thể tạo ra một mối liên hệ gắn bó giữa những người sống cách xa nhau hàng ngàn cây số, hơn là những người cùng sống dưới cùng một mái nhà. Thậm chí, ngay cả khi các cá nhân cùng làm việc vì một mục đích chung nào đó, họ vẫn không tạo thành một nhóm xã hội. [Giống như thế] các bộ phận của một cỗ máy, dù có phối hợp tuyệt đối nhịp nhàng vì một mục đích chung, họ vẫn không làm thành một cộng đồng. Thế nhưng, giả dụ như họ nhận thức được mục đích chung đó, suy nghĩ về mục đích chung để điều chỉnh hoạt động của mình cho phù hợp, thì khi đó họ làm thành một cộng đồng. Nhưng để cho tất cả những điều nói trên xảy ra, bắt buộc phải có sự truyền đạt. Mỗi người phải nắm được ý định của những người khác và phải biết kịp thời thông báo cho người khác nắm được mục đích và tiến bộ của mình. Như vậy, sự đồng thuận đòi hỏi phải có sự truyền đạt.

Do đó, chúng ta buộc phải thừa nhận rằng, ngay cả bên trong nhóm xã hội gắn bó nhất vẫn tồn tại nhiều mối quan hệ chưa phải mang tính xã hội. Bên trong bất kỳ nhóm xã hội nào, vẫn có rất nhiều mối quan hệ con người giống như các bộ phận của một cỗ máy. Các cá nhân lợi dụng lẫn nhau để đạt được mục đích cá nhân và không hề quan tâm đến thiên hướng tình cảm và trí tuệ cũng như sự đồng thuận của người bị lợi dụng. Với tính chất như thế, sự lợi dụng biểu lộ rõ sự chênh lệch về khả năng thể chất, địa vị, năng lực, khả năng chuyên môn, kỹ năng sử dụng công cụ, máy móc và tiền bạc giữa các cá nhân. Chừng nào mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái, thầy và trò, chủ và người làm thuê, người cai trị và người bị trị, vẫn dừng lại ở trình độ của một cỗ máy, chừng đó họ không thể hình thành một nhóm xã hội đích thực, bất kể công việc của người này liên quan mật thiết tới công việc của người kia như thế nào. Ra lệnh và tuân lệnh có thể làm

thay đổi hành động và kết quả hành động, thế nhưng, tự nó không thể tạo ra sự chia sẻ mục đích, sự trao đổi mối hứng thú.

Đời sống xã hội không chỉ đồng nhất với truyền đạt; mà mọi sự truyền đạt (và do đó, mọi đời sống xã hội đích thực) đều mang tính giáo dục. Để tham gia vào một quá trình truyền đạt, con người phải mở rộng và thay đổi kinh nghiệm bản thân. Khi chúng ta hiểu được ý nghĩ và tình cảm của người khác, chúng ta, dù ít hay nhiều, đều thay đổi thái độ của bản thân. Nhưng bản thân người truyền đạt cũng không tránh khỏi bị tác động. Hãy thử làm một thí nghiệm sau đây: bạn hãy kể lại một kinh nghiệm nào đó cho một người khác, một cách đầy đủ và chính xác, nhất là khi chủ đề lại hơi phức tạp, bạn sẽ thấy mình phải thay đổi cách nhìn đối với kinh nghiệm mà bạn đang chia sẻ; nếu không thế, bạn sẽ không thể diễn đạt trôi chảy. Bạn phải hệ thống hóa điều bạn định nói, trước khi truyền đạt cho người khác. Nhưng muốn hệ thống hóa, bạn phải thoát ra khỏi kinh nghiệm ấy, quan sát nó như thể bạn là một người khác, cố gắng tìm ra những điểm tương đồng giữa mình và người đang được truyền đạt, để sao cho cách truyền đạt không quá khó hiểu đối với người nghe. Trừ những trường hợp giao tiếp thông thường trong cuộc sống hằng ngày hoặc những câu nói mà ai cũng có thể hiểu dễ dàng, khi chúng ta muốn kể cho người khác một điều gì đấy, nếu như không muốn kể lại một cách ngớ ngẩn, chúng ta buộc phải hình dung mình đang ở vị trí của người đó. Truyền đạt, dù dưới bất kỳ hình thức nào, đều giống như làm nghệ thuật. Như vậy, hoàn toàn có thể nói rằng, xã hội, dù dưới bất kỳ hình thái nào, nếu nó muốn tồn tại một cách thực sự sống động như là xã hội hoặc nó được chia sẻ một cách sống động, thì xã hội đó phải có chức năng giáo dục các thành viên của nó. Chỉ khi nào một xã hội trở thành vật được đúc từ khuôn và tồn tại theo một phương thức bất di bất dịch, khi đó nó mới mất năng lực giáo dục.

Vậy thì xét cho cùng, không chỉ đời sống xã hội cần đến việc dạy và học để tồn tại lâu bền, mà bản thân quá trình các thành viên sống chung với nhau trong một xã hội đã là sự học tập rồi. Quá trình ấy sẽ mở rộng và soi sáng kinh nghiệm; nó kích thích và làm giàu óc tưởng tượng; nó tạo ra ý thức trách nhiệm về sự chính xác và sống động của lời nói và suy nghĩ. Một người sống cô độc (cô độc tinh thần cũng như cô độc về thể xác) sẽ có ít hoặc không có cơ hội để đúc rút kinh nghiệm. Bởi vì người lớn và trẻ em khác nhau về thành tựu, nên giáo dục mới là điều tất yếu, mặt khác, vì dạy học là điều tất yếu, nên người ta đã được khuyến khích rất nhiều rằng phải đơn giản hóa kiến thức thành dạng để trẻ em dễ hiểu nhất, và do đó dễ sử dụng nhất.

3. Vị trí của giáo dục nhà trường. Như vậy, có sự khác biệt rõ rệt giữa hai phương thức giáo dục: giáo dục diễn ra trong quá trình con người sống chung với nhau – không một ai thoát khỏi quá trình giáo dục này, chừng nào người đó sống thực sự chứ không phải chỉ tồn tại đơn thuần về mặt sinh học; [và] giáo dục có chủ đích dành cho trẻ em. Ở trường hợp thứ nhất, giáo dục mang tính chất ngẫu nhiên; tuy nó diễn ra một cách tự nhiên và có vai trò quan trọng, nhưng việc giáo dục đó không phải là lý do rõ ràng của cộng đồng. Có thể nói không phóng đại rằng, giá trị của mọi thiết chế xã hội, kinh tế, gia đình, chính trị, luật pháp, tôn giáo, có thể được đánh giá bằng điều sau đây: chúng có góp phần mở rộng và hoàn thiện kinh nghiệm của con người hay không; song, kết quả này lại không nằm trong động cơ được đề ra từ ban đầu, bởi vì mọi thiết chế đều được hình thành với mục đích rất hạn hẹp và để đáp ứng nhu cầu trước mắt. Chẳng hạn, các thiết chế tôn giáo ra đời từ mục đích chiến thắng ma quỷ và tự vệ trước cái ác; gia đình thì ra đời từ mong muốn thỏa mãn dục vọng xác thịt và đồng thời duy trì dòng dõi; lao động có tổ chức hầu như xuất phát từ sự nô dịch lẫn nhau của con người v.v... Dần dần, người ta mới nhận ra sản phẩm phụ do các thiết chế đó tạo ra; người ta mới nhận ra tác động của các thiết chế đó tới tính chất và quy mô của đời sống hữu thức. Và với một tốc độ chậm hơn nữa, người ta mới coi tác động đó như là một nhân tố chi phối cách thức quản lý thiết chế [của con người]. Ngay cả ngày hôm nay, đúng là nền công nghiệp của chúng ta [nước Mỹ] đã tạo ra những giá trị nhất định như tính cần cù và tiết kiệm, nhưng chúng ta coi nhẹ tác động về tình cảm và trí tuệ của nền sản xuất toàn cầu tới các hình thức liên kết con người, mà chú trọng nhiều hơn tới "đầu ra" vật chất.

Nhưng, trong quan hệ với trẻ em, bản thân mối liên kết xã hội xét như một sự kiện trực tiếp của mối quan hệ nhân loại lại có tầm quan trọng. Khi tiếp xúc với trẻ em, chúng ta dễ coi nhẹ tác động của các hành động của chúng ta đối với nhân cách của trẻ, nghĩa là chúng ta coi trọng kết quả có tính bề ngoài và có thể nhìn thấy được, hơn là hiệu quả giáo dục; nhưng đối với người lớn, chúng ta không dễ coi nhẹ như vậy. Đối với trẻ em, rèn luyện là nhu cầu hiển nhiên; nhu cầu rèn luyện là cấp bách – nghĩa là cần phải thực hiện bằng được một thay đổi về thái độ và thói quen, bởi thế không thể hoàn toàn bỏ qua những hệ quả của việc rèn luyện ấy. Bởi vì mục đích chính của chúng ta khi tiếp xúc với trẻ em là dạy chúng cách tham gia vào một cuộc sống chung, vì thế bắt buộc chúng ta phải suy nghĩ xem liệu chúng ta có rèn luyện được hay không những năng lực mà thiếu

chúng trẻ em không thể tham gia vào một cuộc sống chung. Nếu như nhân loại hiểu rằng, giá trị nền tảng của mọi thiết chế chính là tác dụng riêng của nó đối với con người – nghĩa là tác động của nó tới kinh nghiệm hữu thức – thì chúng ta hoàn toàn có thể cho rằng, có thể thấy hầu như rất rõ bài học đó khi chúng ta làm việc với trẻ em.

Như vậy, bên trong tiến trình giáo dục, hiểu theo nghĩa bao trùm mà chúng ta đang nói tới, ta đi đến chỗ phân biệt một kiểu giáo dục chính thức hơn – nghĩa là, giáo dục được thực hiện trực tiếp bởi người thầy hoặc thông qua nhà trường. Trong những nhóm xã hội lạc hậu, chúng ta thấy rất ít sự dạy học và huấn luyện chính thức. Để dạy cho trẻ em cách ứng xử cần thiết, bộ lạc dã man chủ yếu dựa vào chính [kiểu] liên kết đã từng duy trì sự trung thành của người lớn đối với cộng đồng. Họ không có các phương tiện, tài liệu hoặc các cơ sở được sử dụng riêng cho việc dạy học, ngoại trừ liên quan tới các nghi lễ tiếp nhận thành viên trưởng thành của bộ lạc. Trẻ em chủ yếu học các thói quen của người lớn, học cách biểu lộ tình cảm và các quan điểm có sẵn của người lớn bằng cách tham gia vào công việc mà người lớn đang làm. Quá trình tham gia này phần nào diễn ra trực tiếp, nghĩa là trẻ em quan sát và bắt chước người lớn làm các công việc của mình và như vậy chúng làm việc với tư cách người học việc; nhưng mặt khác, quá trình này lại diễn ra gián tiếp, nghĩa là, trẻ em [diễn lại] những việc làm của người lớn và như vậy chúng học được cách phải làm như thế nào. Đối với các bộ lạc dã man, sẽ là ngược đời khi phải đi tìm một địa điểm mà ở nơi đó chỉ diễn ra một hoạt động duy nhất: học tập.

Nhưng khi nền văn minh càng phát triển, khoảng cách giữa năng lực của trẻ em và các mối quan tâm của người lớn ngày càng bị nới rộng. Khi đó, đối với trẻ em, học bằng cách quan sát và bắt chước ngày càng trở nên khó thực hiện hơn, đặc biệt đối với những nghề nghiệp phức tạp. Phần lớn những gì người lớn làm đều không thể quan sát trực tiếp bằng mắt và trừu tượng hơn, vì thế bắt chước ngày càng trở nên không còn thích hợp nữa, bởi bằng cách đó, trẻ em khó lòng làm đúng được như người lớn. Như thế, khả năng tham gia vào các công việc của người lớn có hiệu quả hay không, phụ thuộc vào việc trẻ em được huấn luyện trước cho mục đích ấy. Để làm việc đó, con người đã nghĩ ra những phương tiện được dùng vào mục đích dạy – đó là trường học, và vật liệu dùng để dạy – đó là các môn học. Công việc dạy được giao hẳn cho một nhóm người chuyên trách.

Trong một xã hội được tổ chức cao, nếu không có hệ thống giáo dục chính thức, con người không thể truyền bá mọi tri thức và thành tựu. Nhờ

có giáo dục chính thức, trẻ em có cơ hội tiếp cận một kiểu kinh nghiệm mà chúng không thể có được nếu chúng bị bỏ mặc với việc học tập ngẫu nhiên qua mối liên kết không chính thức với những người khác, bởi vì nhờ có giáo dục chính thức, trẻ em chiếm lĩnh được tri thức dưới dạng sách vở và các biểu trưng.

Song, khi chuyển từ giáo dục bên ngoài nhà trường sang giáo dục nhà trường, có những nguy cơ đáng chú ý. Ở phương thức giáo dục bên ngoài nhà trường, dù học tập bằng quan sát và bắt chước, thì ít nhất hành động đó cũng có tác dụng trực tiếp và có ý nghĩa sống còn đối với người học. Ở một mức độ nào đó, những ưu điểm này đã bù đắp cho việc người học không có nhiều cơ hội học tập. Kiến thức của giáo dục nhà trường, trái lại, dễ trở thành viển vông và khô cứng – trừu tượng và lý thuyết suông, ấy là nói một cách thông thường và giảm nhẹ. Ở những xã hội chưa phát triển, ít ra tri thức tích lũy còn được đem ra sử dụng trong thực tiễn; tri thức được chuyển hóa vào trong tính cách; nó chỉ tồn tại trong chừng mực ý nghĩa của nó phù hợp với các mối hứng thú cấp thiết hằng ngày.

Nhưng, trong một nền văn minh phát triển, phần lớn những điều cần phải học lại được lưu giữ dưới dạng các biểu trưng. Khi đó, rất khó tìm thấy mối liên hệ tương ứng giữa kiến thức, việc làm và những đồ vật quen thuộc. Với tính chất như vậy, chất liệu có tính khá chuyên môn và hời hợt. Nếu lấy tiêu chuẩn bình thường của thực tế để đánh giá, thì kiến thức đó là có tính giả tạo. Bởi khi đánh giá như vậy, chúng ta đã gắn kiến thức với những vấn đề thực tiễn. Thế nhưng, kiến thức đó lại tồn tại trong một thế giới riêng, không thể hiểu được bằng tập quán suy nghĩ và cách biểu đạt thông thường. Vì vậy, luôn tồn tại nguy cơ rằng, giáo dục chính thức tại nhà trường sẽ sử dụng chất liệu có nội dung tách rời khỏi nội dung của sự sống-kinh nghiệm. Nhà trường chắc chắn không nhận ra các mối hứng thú lâu dài của xã hội. Kiến thức không được chuyển hóa vào cơ cấu của đời sống xã hội, mà chúng hầu như vẫn chỉ là kiến thức chuyên môn được trình bày bằng các biểu trưng, được đề cao tại các nhà trường. Như vậy, chúng ta bắt đầu đề cập giáo dục theo cách hiểu có tính tập quán: cách hiểu này bỏ qua tính tất yếu xã hội của giáo dục, bỏ qua tính đồng nhất giữa giáo dục và mọi sự liên kết con người tác động tới đời sống hữu thức, và cách hiểu ấy đã coi giáo dục như là việc truyền bá những vấn đề tách rời khỏi đời sống và truyền đạt kiến thức thông qua các tín hiệu lời nói: học để biết đọc, biết viết.

Vì thế, một trong những vấn đề lớn nhất của triết lý giáo dục là phải tìm ra cách duy trì sự cân bằng giữa giáo dục không chính thức và giáo dục

chính thức – tức là giữa phương thức giáo dục mang tính ngẫu nhiên và phương thức giáo dục có chủ đích rõ ràng. Khi việc tiếp thu kiến thức và kỹ năng chuyên môn không tác động tới việc hình thành một khuynh hướng tính cách phù hợp với xã hội, thì khi đó kinh nghiệm gắn với đời sống thông thường sẽ không được làm phong phú thêm về ý nghĩa, trong khi đó nhà trường, trong chừng mực cho phép, chỉ tạo ra những "chuyên gia" – nghĩa là những nhà chuyên môn tự coi mình là giỏi nhất. Giáo dục trẻ em mắc phải khó khăn về nhận thức đang gặp một khó khăn ngày càng lớn sau đây: làm sao tránh được sự phân rẽ giữa sự hiểu biết hữu thức bởi chúng ta biết rằng mình đã chủ động học được điều hiểu biết ấy dựa vào một quá trình học tập cụ thể, và sự hiểu biết ngẫu nhiên bởi chúng ta hấp thu nó để hình thành nên tính cách của mình trong quá trình giao tiếp với người khác.

Tóm lại, sự sống, tự bản chất, là nỗ lực không ngừng để tiếp tục tồn tại. Bởi vì sự tồn tại này chỉ có thể được đảm bảo nhờ vào sự liên tục khôi phục, vì thế sự sống là một quá trình liên tục tự khôi phục. Dinh dưỡng và sinh sản quan trọng như thế nào với sự sinh tồn của động vật, thì giáo dục quan trọng như thế đối với đời sống xã hội. Sự giáo dục này trước hết cốt ở tiến trình truyền dạy dựa vào truyền đạt. Truyền đạt là một quá trình chia sẻ kinh nghiệm giữa hai bên cho đến khi cả hai bên cùng lĩnh hội được kinh nghiệm chung. Quá trình truyền đạt ấy sẽ làm thay đổi thái độ ứng xử của cả hai bên tham gia. Khi làm việc với trẻ em, chúng ta dễ nhận ra nhất một điều này: ý nghĩa cuối cùng của mọi phương thức liên kết của con người nằm ở sự đóng góp của nó vào việc cải thiện đặc tính của kinh nghiệm. Nghĩa là, mặc dù trên thực tế mọi hình thái xã hội đều mang tính giáo dục, nhưng hiệu quả có tính giáo dục trước hết phải trở thành một phần quan trọng của mục đích liên kết giữa người lớn và trẻ em. Khi xã hội càng được tổ chức cao và giàu có, nó càng cần đến giáo dục chính thức, tức là dạy và học một cách có chủ đích. Cùng với sự phát triển về quy mô của giáo dục và đào tạo chính thức, sẽ xuất hiện một nguy cơ sau đây: hệ thống giáo dục đó sẽ vô tình tạo ra một sự tách rời giữa kinh nghiệm có được trong các mối liên kết trực tiếp hơn và kiến thức học được tại nhà trường. Ngày nay nguy cơ đó lại càng lớn hơn bao giờ hết, bởi tri thức và các phương thức của kỹ năng chuyên môn đã phát triển với tốc độ nhanh chóng trong vòng vài thế kỷ qua.

Chương II

GIÁO DỤC XÉT NHƯ LÀ MỘT CHỨC NĂNG XÃ HỘI

1. Bản chất và ý nghĩa của môi trường. Chúng ta đã thấy rằng, một cộng đồng hoặc một nhóm xã hội duy trì sự tồn tại của nó dựa vào tiến trình liên tục tự khôi phục và sự khôi phục đó xảy ra nhờ sự tăng trưởng có tính giáo dục của các thành viên non nớt trong cộng đồng. Bằng các phương thức khác nhau, dù là ngẫu nhiên hay có chủ đích, xã hội biến đổi những cá nhân không biết gì và có vẻ như là những người thuộc về thế giới khác, để họ trở thành người đáng tin cậy nhằm duy trì nguồn lực và những lý tưởng của xã hội. Như vậy, giáo dục là một quá trình chăm sóc, nuôi dưỡng, chăm chút. Tất cả những từ ngữ này đều hàm ý sự quan tâm tới những điều kiện của phát triển. Chúng ta còn nói tới nuôi nấng, chăm nom, dạy dỗ – những từ ngữ bao hàm mức độ khác nhau của giáo dục. Về mặt từ nguyên, [giáo dục] chỉ có nghĩa là một quá trình dẫn dắt hoặc nuôi dạy. Nếu chúng ta định nói tới kết quả do quá trình đó đem lại, chúng ta sẽ nói tới giáo dục như là hoạt động gây ảnh hưởng, đào tạo, uốn nắn – tức một quá trình hình thành dạng thức hoạt động xã hội được thừa nhận. Tại chương này chúng ta đề cập những tính chất tổng quát của *phương cách* mà một nhóm xã hội giáo dục các thành viên non nớt để chúng thích nghi với dạng thức xã hội của nhóm đó.

Bởi vì kinh nghiệm cần thiết phải trải qua một quá trình biến đổi về đặc tính cho tới khi nó tham dự vào những mối hứng thú, mục đích và quan niệm thịnh hành của nhóm xã hội, thì hiển nhiên [giáo dục] không chỉ là huấn luyện thể xác đơn thuần. Đồ vật có thể được di chuyển trong không gian một cách vật lý; có thể di chuyển chúng như một khối trọn vẹn. Niềm tin và khát vọng thì không thể lấy ra và đưa vào. Vậy thì niềm tin và khát vọng được truyền đạt bằng cách nào? Vì niềm tin và khát vọng không thể lây truyền trực tiếp hoặc không thể trực tiếp ghi khắc trong đầu, hiểu

theo nghĩa đen, cho nên vấn đề của chúng ta là phải khám phá phương pháp mà trẻ em sử dụng để hấp thu quan điểm của người lớn, hay nói cách khác, phương pháp mà người lớn dùng để dạy cho trẻ em trở thành những người đồng điệu với họ.

Để phát biểu một cách tổng quát, câu trả lời là: bằng sự tác động của môi trường để tạo ra những phản ứng nhất định. Không thể nhồi nhét những niềm tin cần thiết; không thể đắp lên những thái độ ứng xử cần thiết. Song, môi trường cụ thể mà một cá nhân đang tồn tại trong đó, hướng dẫn anh ta hiểu và cảm nhận được điều này chứ không phải điều khác; hướng dẫn anh ta có những quyết định sao cho có thể cư xử với người khác theo đúng mục đích mong đợi; nó củng cố những niềm tin này và làm yếu đi những niềm tin khác, bởi đó là điều kiện để nhận được sự tán thành của người khác. Như vậy, môi trường dần dần tạo ra trong anh ta một hệ thống hành vi nhất định, một khuynh hướng hành động nhất định. Các từ "môi trường" (environment), "môi trường trung gian" (medium) có hàm nghĩa rộng hơn là môi trường vật chất mà một cá nhân đang sống trong đó. Chúng hàm nghĩa *tính liên tục* cụ thể giữa môi trường vật chất và những khuynh hướng thực sự của riêng anh ta. Một vật vô tri vô giác dĩ nhiên vẫn tồn tại liên tục cùng với môi trường vật chất; song, những tình huống tạo thành môi trường đó không làm thành một môi trường, trừ phi nói một cách ẩn dụ. Bởi vật vô tri vô giác không *can dự* vào những ảnh hưởng tác động tới nó. Mặt khác, nhiều sự vật cách biệt về không gian và thời gian với một sinh vật sống, đặc biệt là con người, lại có thể tạo thành môi trường của người đó, thậm chí đó còn là môi trường thực sự hơn cả nhiều sự vật gần gũi với anh ta. Những gì mà cùng với chúng một con người *biến đổi* thì đó chính là môi trường đích thực của anh ta. Như vậy, hoạt động của nhà thiên văn học thay đổi theo những ngôi sao mà ông ta quan sát hoặc suy nghĩ về chúng. Nằm trong môi trường vật chất trực tiếp của nhà thiên văn ấy, chiếc kính viễn vọng là môi trường gần gũi nhất của ông ta. Môi trường của một nhà sưu tầm đồ cổ, với tư cách một người sưu tầm đồ cổ, bao gồm thời đại quá khứ của đời sống con người mà ông ta quan tâm, những di tích, những chữ khắc v.v... mà nhờ đó ông ta thiết lập mối liên hệ với thời đại đó.

Nói ngắn gọn, môi trường bao gồm những điều kiện khuyến khích hoặc cản trở, kích thích hoặc kiềm chế các hoạt động *đặc thù* của một sinh vật sống. Nước là môi trường của một con cá bởi vì nước cần thiết cho các

hoạt động của con cá – tức cần thiết cho sự sống của nó. Điểm cực bắc của Trái đất là một yếu tố quan trọng trong môi trường của một nhà thám hiểm Bắc cực, cho dù anh ta có đến được nơi đó hay không, bởi nó định nghĩa các hoạt động của anh ta, làm cho các hoạt động đó là của riêng anh ta không thể nhầm lẫn. Chính bởi vì sống không có nghĩa là tồn tại thụ động (ví thử như có một điều như thế), mà là một phương thức hoạt động, nên môi trường hoặc phương tiện trung gian nghĩa là cái tham gia vào hoạt động đó xét như một điều kiện duy trì hoặc cản trở.

2. Môi trường xã hội. Bất kỳ ai có hoạt động liên quan đến người khác thì đều có một môi trường xã hội. Việc anh ta làm gì, anh ta có thể làm được gì, phụ thuộc vào những kỳ vọng, yêu cầu, sự tán thưởng và sự lên án của người khác. Nếu một người có mối liên kết với những người khác, người ấy không thể hành động mà không tính đến hành động của những người kia. Bởi vì họ là những điều kiện không thể thiếu để anh ta nhận ra những khuynh hướng của mình. Nếu anh ta di chuyển, anh ta sẽ kích thích những người khác di chuyển theo và ngược lại. Nếu chúng ta tưởng rằng có thể định nghĩa được hoạt động của một cá nhân theo những hành động biệt lập của anh ta, thì chỉ cần hãy tưởng tượng một thương gia đang làm công việc kinh doanh, mua và bán, hoàn toàn chỉ có một mình. Dù ngồi lập kế hoạch một cách kín đáo trong phòng tài vụ của mình hay khi đang mua nguyên liệu hoặc tiêu thụ thành phẩm, nhà sản xuất vẫn thực sự chịu sự điều khiển của xã hội như nhau. Suy tư và tình cảm nào có liên quan tới hành động trong mối liên kết với những người khác thì đó cũng là một phương thức của ứng xử xã hội hệt như hành động hợp tác hoặc thù địch bộc lộ rõ ràng ra ngoài.

Chúng ta cần chỉ ra cụ thể hơn rằng, bằng cách nào môi trường xã hội có thể giáo dục các thành viên non nớt của nó. Hiểu được bằng cách nào môi trường ảnh hưởng tới những thói quen hành động bên ngoài, là điều không khó. Ngay cả loài chó và mèo cũng thay đổi hành vi khi tiếp xúc với con người; chúng nhiễm thói quen mới bởi vì con người can dự vào điều chúng làm. Con người điều khiển súc vật bằng cách điều khiển tác nhân kích thích tự nhiên nào gây ảnh hưởng tới chúng; nói cách khác, bằng cách tạo ra môi trường nhất định nào đó. Con người sử dụng những mẩu thức ăn, dây cương, tiếng động, xe cộ để hướng dẫn cách thức xuất hiện của các

phản ứng tự nhiên hoặc bản năng ở con ngựa. Bằng cách kiên trì điều khiển như vậy cho tới khi kích thích được hành vi nhất định nào đó, các thói quen được hình thành và vận hành theo một cách bất biến như thể lần đầu tiên chúng bị kích thích. Nếu bỏ một con chuột vào một mê cung và con chuột tìm được thức ăn sau khi thực hiện một số lần đổi hướng nhất định theo một trình tự nhất định, hành động đó của con chuột sẽ dần dần bị điều chỉnh cho tới khi con chuột có thói quen đi theo đúng lộ trình đó thay vì lộ trình khác khi nó đói.

Hành vi của con người cũng bị điều chỉnh theo một cách tương tự. Một đứa trẻ bị bỏng thì sợ lửa; nếu một ông bố bà mẹ thu xếp những điều kiện sao cho hễ khi nào đứa trẻ chạm vào một đồ chơi nhất định nào đó thì nó bị bỏng, thì đứa trẻ đó sẽ học cách tránh đồ chơi đó một cách máy móc hệt như nó tránh đụng vào lửa. Tuy nhiên, cho tới đây chúng ta đang đề cập tới cái có thể được gọi là *huấn luyện* để phân biệt với việc dạy mang tính giáo dục. Những sự khác biệt được xem xét đến nằm ở hành động bề ngoài hơn là nằm trong xu hướng tinh thần và tình cảm của hành vi. Tuy vậy, sự phân biệt [giữa huấn luyện và giáo dục] là không dễ nhận ra. Có thể tin rằng, theo thời gian, một mối ác cảm quá đáng sẽ hình thành trong đứa trẻ đó, không chỉ đối với cái đồ chơi cụ thể nói trên mà còn đối với loại đồ chơi giống như thế. Mối ác cảm có thể tồn tại dai dẳng cho tới khi đứa trẻ đó quên những lần bị bỏng đầu tiên; khi lớn lên nó có thể bịa ra lý do nào đó để giải thích mối ác cảm dường như vô lý đó của mình. Trong nhiều trường hợp, thay đổi môi trường để tác động tới tác nhân kích thích nhằm thay đổi thói quen hành động trước kích thích bên ngoài sẽ làm thay đổi luôn cả khuynh hướng tinh thần liên quan đến hành động ấy. Tuy vậy, điều này không phải lúc nào cũng xảy ra; một người được huấn luyện để tránh một cú đánh đe dọa có thể tự động tránh được cú đánh mà không hề có ý nghĩ hoặc cảm xúc tương ứng. Như vậy, chúng ta buộc phải tìm ra một số dấu hiệu phân biệt giữa huấn luyện và giáo dục.

Có thể tìm thấy đầu mối trong sự kiện rằng, hành động của con ngựa không thực sự đóng góp vào mục đích xã hội. Nếu có ai đó khác sử dụng con ngựa để đạt được một kết quả có lợi hơn bằng cách bắt con ngựa thực hiện hành động có lợi hơn – anh ta kiếm thức ăn cho nó v.v... Song, con ngựa có lẽ không có thêm bất kỳ mối quan tâm mới mẻ nào. Nó quan tâm đến thức ăn chứ không quan tâm đến sự phục vụ mà nó đem lại. Nó không phải là cộng sự trong một hoạt động có sự chia sẻ trách nhiệm. Nếu như con ngựa

có thể trở thành một cộng sự, thì trong khi nó tham gia vào hoạt động kết hợp, nó sẽ phải có cùng mối quan tâm tới kết quả công việc của nó giống như các cộng sự khác. Nó sẽ phải chia sẻ những ý kiến và cảm xúc.

Bởi chưng trong rất nhiều trường hợp – quá nhiều trường hợp là đằng khác – hoạt động của trẻ em non nớt chỉ đơn thuần được lợi dụng nhằm giữ cho chúng có được các thói quen có ích. Trẻ em được huấn luyện như một con vật hơn là được giáo dục như một con người. Các bản năng của nó vẫn gắn với những đối tượng của đau đớn và khoái lạc lần đầu tiên nó gặp phải. Nhưng để có được hạnh phúc hoặc để tránh đau khổ do thất bại, nó phải hành động theo cách nào đó mà người khác tán thành. Trong những trường hợp khác, nó chia sẻ hoặc tham gia thực sự vào hoạt động chung. Trong trường hợp như vậy, động năng ban đầu của nó bị điều chỉnh. Trẻ em không chỉ hành động theo một cách nào đó phù hợp với hành động của người khác, mà trong khi làm điều ấy, những ý kiến và xúc cảm xuất hiện trong nó cũng truyền sức sống sang những người khác. Một bộ lạc chẳng hạn, là cộng đồng hiếu chiến. Những thành công mà bộ lạc cố gắng để đạt được, những thành tựu mà bộ lạc đó đề cao, đều có liên hệ với chiến đấu và thắng lợi. Trong môi trường như vậy, một đứa trẻ sẽ được khuyến khích bộc lộ những tình cảm hiếu chiến, đầu tiên là trong các trò chơi, sau đó là trong chiến đấu thực sự khi mà nó có đủ sức mạnh. Chừng nào mà nó chiến đấu, nó nhận được sự tán thưởng và công nhận; nếu nó không làm điều đó, nó sẽ bị ghét bỏ, bị chế nhạo, bị từ chối sự khen ngợi. Không có gì lạ, rằng những khuynh hướng và tình cảm hiếu chiến của nó được củng cố trong khi những khuynh hướng và tình cảm khác bị hi sinh; rằng hiểu biết của nó bắt đầu hướng tới những điều gắn liền với xung đột. Chỉ có bằng cách như vậy nó mới trở thành một thành viên được cộng đồng công nhận chính thức. Như vậy, những thói quen tinh thần của nó dần dần được điều chỉnh để đồng hóa vào những thói quen của cộng đồng.

Nếu chúng ta phát biểu nguyên lý liên quan tới thí dụ minh họa trên, chúng ta sẽ thấy rằng môi trường xã hội không trực tiếp làm cho đứa trẻ quen với những mong muốn và quan niệm nhất định, nhưng cũng không đơn thuần thiết lập những thói quen hành động thuần túy cơ bắp nhất định nào đó, chẳng hạn nhắm mắt hoặc tránh một cú đánh "theo bản năng". Cung cấp các điều kiện để kích thích cách hành động hữu hình và cụ thể nào đó, chỉ là bước đầu tiên. Làm cho một cá nhân trở thành một người biết chia sẻ hoặc là cộng sự trong hoạt động chung sao cho cá nhân

ấy coi thành bại của cộng đồng cũng là thành bại của chính mình, mới là bước hoàn thành. Ngay sau khi cá nhân ấy bị kiểm soát bởi thái độ tình cảm của cộng đồng, anh ta sẽ nhạy bén nhận ra được những mục đích riêng mà cộng đồng ấy nhắm tới và những phương tiện được sử dụng để đạt được mục đích. Nói cách khác, anh ta hình thành những niềm tin và hiểu biết giống như những niềm tin và hiểu biết của những người khác trong cộng đồng. Ngoài ra, anh ta sẽ tích lũy được kho hiểu biết hầu như không khác gì so với những người khác bởi những hiểu biết đó gắn liền với những hoạt động quen thuộc của anh ta.

Vai trò quan trọng của ngôn ngữ trong việc tiếp thu sự hiểu biết chắc chắn là nguyên nhân chính dẫn tới quan niệm phổ biến cho rằng có thể truyền trực tiếp sự hiểu biết từ người này sang người khác. Dường như thể tất cả những gì chúng ta phải làm để truyền một hiểu biết vào tâm trí của người khác là truyền một âm thanh vào tai người ấy. Như vậy, truyền đạt kiến thức trở nên đồng nghĩa với một quá trình vật lý đơn thuần. Song, sự học tập dựa vào ngôn ngữ, khi được đem ra phân tích, được thấy rằng nó khẳng định cái nguyên lý vừa được thừa nhận ở trên. Có lẽ chúng ta sẽ không mấy do dự thừa nhận rằng một đứa trẻ học khái niệm chiếc mũ, chẳng hạn, bằng cách bắt chước cách sử dụng chiếc mũ giống như người khác; bằng cách đội chiếc mũ lên đầu, đưa chiếc mũ cho người khác để người đó đội lên đầu, yêu cầu người khác đội mũ khi ra khỏi nhà v.v... Song người ta có thể vặn hỏi rằng bằng cách nào nguyên lý hành động chia sẻ nói trên có thể áp dụng đối với trường hợp học một khái niệm dựa vào phương tiện lời nói và đọc, khái niệm một chiếc mũ sắt của người Hy Lạp chẳng hạn, khi mà không có bất kỳ sự sử dụng trực tiếp nào giống như trường hợp của chiếc mũ nói trên. Hành động chia sẻ nào xảy ra trong quá trình tìm hiểu một cuốn sách nói về sự phát hiện ra châu Mỹ?

Bởi vì ngôn ngữ có khuynh hướng trở thành công cụ chính yếu để học rất nhiều điều, chúng ta hãy xem thử nó hoạt động thế nào. Đứa trẻ mới sinh ra dĩ nhiên chỉ bắt đầu với những âm, những tiếng phát ra và giọng nói không có nghĩa, tức chẳng bày tỏ một ý kiến nào cả. Âm thanh chỉ là một loại tác nhân kích thích để tạo ra sự phản ứng trực tiếp, một số âm thanh có tác dụng xoa dịu, số khác có khi khiến người ta giật mình v.v... Âm h-a-t sẽ vẫn mãi là một âm thanh vô nghĩa như thể một âm trong ngôn ngữ của bộ tộc người Mỹ bản địa Choctaw, giống như một âm thanh cằn nhằn không cấu âm rõ ràng, nếu như nó không được nói ra trong mối liên

hệ với một hành động có nhiều người cùng tham gia. Khi người mẹ đem đứa bé ra ngoài trời, bà ta nói "hat" trong khi đặt vật gì đó lên đầu đứa bé. Việc được đem ra ngoài trời trở thành một mối hứng thú đối với đứa bé; bà mẹ và đứa con không chỉ cùng nhau ra ngoài trời theo nghĩa cụ thể, mà cả hai còn *liên quan* tới hành động đi ra ngoài trời đó; hai mẹ con cùng hưởng chung cảm giác vui thú khi ở ngoài trời. Cùng với những yếu tố khác nữa gắn liền với hành động, âm "hat" nhanh chóng có cùng chung một nghĩa đối với đứa bé cũng như đối với mẹ của nó; nó trở thành một dấu hiệu báo cho đứa bé biết hành động mà nó sắp tham gia. Chỉ duy sự thật rằng ngôn ngữ gồm những âm *có thể hiểu được với cả hai bên* tự nó đã đủ để cho thấy rằng nghĩa của ngôn ngữ phụ thuộc vào mối liên hệ gắn với một trải nghiệm được chia sẻ.

Nói ngắn gọn, âm "h-a-t" trở thành âm thanh có nghĩa theo đúng như cách mà đồ vật "cái mũ" có được ý nghĩa đó, tức bằng cách chúng được sử dụng theo một phương cách nhất định nào đó. Và đứa trẻ và người lớn đều có cách hiểu như nhau đối với âm h-a-t và đồ vật "cái mũ" bởi âm h-a-t và cái mũ đều được sử dụng trong một kinh nghiệm chung mà cả hai cùng tham gia. Điều đảm bảo để có được cách sử dụng giống nhau [giữa âm và đồ vật] nằm ở sự kiện rằng đồ vật và âm trước hết được sử dụng trong một hành động *chung xét* như là một phương tiện để thiết lập mối liên hệ thực sự giữa đứa trẻ và một người trưởng thành. Đứa trẻ và người trưởng thành có cùng những cách hiểu hoặc ý nghĩa như nhau bởi vì họ tham gia như các cộng sự vào một hành động nơi mà điều mỗi người làm phụ thuộc và ảnh hưởng tới điều mà người kia làm. Nếu hai người man rợ cùng tham gia vào một cuộc đi săn thú rừng, và có một hiệu lệnh nào đó có nghĩa là "di chuyển sang bên phải" đối với người nói ra song lại có nghĩa "di chuyển sang bên trái" đối với người nghe thấy hiệu lệnh đó, thì rõ ràng họ không thể cùng nhau tiếp tục thực hiện chuyến đi săn một cách thành công. Người này hiểu được người kia có nghĩa là những đối tượng, trong đó có các âm, phải có cùng giá trị đối với cả hai người liên quan đến việc thực hiện một công việc chung.

Sau khi âm đã có nghĩa nhờ mối liên hệ với đồ vật được sử dụng trong hành động chung, chúng có thể được sử dụng trong mối liên hệ với các âm khác có nghĩa tương tự, để tạo ra nghĩa mới, hệt như cách mà đồ vật được chuyên chở nghĩa bởi các âm đó kết hợp với nhau. Như vậy, những từ mà một đứa trẻ nghe thấy, chẳng hạn "mũ sắt Hy Lạp", khởi thủy mang một

nghĩa nào đó (hoặc được hiểu theo một nghĩa nào đó) bởi nó được sử dụng trong một hành động có mối hứng thú và mục đích chung. Giờ đây từ "mũ sắt Hy Lạp" làm xuất hiện một nghĩa mới bằng cách nó kích thích người nào nghe thấy âm hoặc đọc chữ "mũ sắt Hy Lạp" phải hình dung trong đầu các hoạt động có sử dụng chiếc mũ sắt đó. Lúc này, người hiểu được nghĩa của từ "mũ sắt Hy Lạp" đã trở thành cộng sự trong tưởng tượng của những người đã từng đội loại mũ sắt đó. Anh ta tham gia tưởng tượng vào một hành động chung. Hiểu được nghĩa *đầy đủ* của từ là điều không dễ. Hầu hết chúng ta có lẽ chỉ dừng lại ở suy nghĩ cho rằng "mũ sắt" hàm nghĩa một vật đội đầu kỳ quặc mà một dân tộc có tên là Hy Lạp một thời đã dùng nó. Vì thế, chúng ta kết luận rằng, sử dụng ngôn ngữ để chuyển tải và học các khái niệm tức là mở rộng và làm tinh tế nguyên lý cho rằng sự vật có nghĩa bởi chúng được sử dụng trong một kinh nghiệm chia sẻ hoặc trong một hành động chung; điều này không mâu thuẫn với nguyên lý trên, hiểu theo bất kỳ nghĩa nào. Khi từ ngữ không tham gia như các nhân tố trong một tình huống chia sẻ, hoặc công khai hoặc trong trí tưởng tượng, chúng hoạt động như là kích thích vật lý chứ không phải cái có nghĩa hoặc có giá trị trí tuệ. Chúng bắt hành động vận hành theo một lối mòn nhất định nhưng không hề có bất kỳ mục đích hoặc ý nghĩa hữu thức nào đi kèm. Như vậy, chẳng hạn, dấu cộng có thể là một kích thích để tạo ra hành động viết một con số bên dưới một con số khác và cộng các con số với nhau, song người thực hiện hành động đó sẽ thao tác gần như một người máy trừ phi anh ta hiểu được ý nghĩa của điều mình đang làm.

3. Môi trường xã hội xét như là mang tính giáo dục. Cho đến đây, kết luận cuối cùng của chúng ta là, môi trường xã hội hình thành nên xu hướng tinh thần và tình cảm của hành vi bằng cách kích thích cá nhân tham gia vào hoạt động làm khơi dậy và củng cố những động lực nào đó – tức những hoạt động có mục đích và đưa đến những hệ quả nhất định. Một đứa trẻ lớn lên trong một gia đình gồm các nhạc sĩ, bất kể nó có năng khiếu gì về âm nhạc, nó sẽ không tránh khỏi bị kích thích, và so với những năng khiếu khác có thể được đánh thức trong một môi trường khác, thì năng khiếu âm nhạc dễ bị đánh thức hơn cả. Nếu đứa trẻ đó không có hứng thú với âm nhạc và nếu nó không có một năng lực nhất định về âm nhạc, nó sẽ thấy "lạc lõng"; nó không thể tham gia vào cuộc sống của nhóm mà nó thuộc về. Không cá nhân nào tránh khỏi trải qua một số kiểu tham gia

vào cuộc sống của những người mà họ sống cùng; môi trường xã hội tạo ra ảnh hưởng có tính giáo dục hoặc đào tạo tới các cá nhân một cách vô tình và độc lập với mọi mục đích có trước.

Ở những cộng đồng dã man và chưa văn minh, sự tham gia trực tiếp như vậy (làm thành giáo dục gián tiếp và ngẫu nhiên mà chúng ta đã đề cập [tại Chương I]) gần như là ảnh hưởng duy nhất nhằm dạy cho trẻ em những kinh nghiệm và niềm tin của cộng đồng. Thậm chí ở các xã hội của ngày hôm nay, sự tham gia đó vẫn là phương thức học tập cơ bản đối với ngay cả những trẻ em được hưởng giáo dục nhà trường một cách bắt buộc. Có những điều nào đó đã trở thành đối tượng được đề cao, phù hợp với các mối hứng thú và việc làm của cộng đồng; số khác lại là đối tượng của sự ác cảm. Đời sống cộng đồng không tạo ra những động năng hoặc tình cảm yêu và ghét, song nó cung cấp những đối tượng gắn với yêu và ghét. Cách thức mà cộng đồng hoặc giai cấp của chúng ta làm điều này điều nọ, đều hướng tới việc quyết định nên những đối tượng được chú ý thực sự và do đó đặt ra những sự điều khiển và ranh giới của quan sát và ghi nhớ. Cái gì kỳ lạ hoặc xa lạ (nghĩa là nằm ngoài những hoạt động của cộng đồng) thì có xu hướng dễ bị cấm về mặt đạo đức và bị ngờ vực trên phương diện tinh thần. Dường như không thể tin nổi rằng, chẳng hạn, những điều mà chúng ta biết rất tường tận thì chúng lại có thể bị bỏ sót tại những thời đại trong quá khứ. Chúng ta có xu hướng giải thích điều đó bằng cách quy sự ngu dốt bẩm sinh cho tổ tiên của mình và cho rằng chúng ta có trí thông minh bẩm sinh cao hơn họ. Song, lý do [thực sự] là, các phương thức sống của họ [tổ tiên chúng ta] không gợi ra sự chú ý tới những sự kiện đó [những điều mà bây giờ chúng ta biết tường tận], mà họ bị thu hút vào những điều khác. Hệt như các giác quan chỉ bị kích thích trước những đối tượng mà chúng có thể nhận ra được, năng lực quan sát, hồi tưởng và tưởng tượng không hoạt động tự phát, chúng được khởi động bởi nhu cầu xuất phát từ những nghề nghiệp xã hội hiện thời. Xu hướng tính cách được hình thành chủ yếu bởi những ảnh hưởng như vậy, độc lập với giáo dục nhà trường. Giáo dục có chủ tâm và hữu thức nhất cũng chỉ giải phóng các năng lực được hình thành theo cách trên để chúng được sử dụng trọn vẹn hơn, loại bỏ những gì thô tục, và cung cấp những đối tượng để giúp cho hoạt động của chúng sản sinh ra ý nghĩa.

Mặc dù "ảnh hưởng vô thức của môi trường" nói trên là rất tinh tế và có mặt ở khắp nơi đến mức chúng gây ảnh hưởng tới từng đặc điểm của

tính cách và trí tuệ, nhưng sẽ là quan trọng nếu như nêu cụ thể một vài phương diện cho thấy ảnh hưởng rõ rệt nhất của chúng. Thứ nhất: các thói quen ngôn ngữ. Các phương thức ngôn ngữ cơ bản, số lượng từ vựng hình thành trong quá trình giao tiếp bình thường trong cuộc sống, được duy trì không phải như một phương tiện truyền đạt cố định mà như một tất yếu xã hội. Đứa trẻ tập nhiễm, chúng ta hoàn toàn có thể nói như vậy, tiếng *mẹ đẻ*. Mặc dù những thói quen nhiễm phải như vậy có thể được sửa chữa hoặc thậm chí được thay thế dựa vào giáo dục có tính hữu thức, song vào những thời điểm kích động, những cách ăn nói học được một cách có chủ đích lại thường biến mất và cá nhân lại quay trở lại với ngôn ngữ thực sự bẩm sinh của họ. Thứ hai: cách cư xử. Làm gương bao giờ cũng nổi tiếng là có sức thuyết phục hơn lời giáo huấn. Cư xử lịch sự, như chúng ta thường nói, xuất phát từ sự giáo dục lễ phép trong gia đình hoặc đúng hơn nó chính là sự giáo dục lễ phép trong gia đình; và người ta học được phép lịch sự bằng hành động lặp đi lặp lại thường xuyên để trả lời tác nhân kích thích lặp đi lặp lại thường xuyên, chứ không phải bằng truyền đạt thông tin. Bất chấp sự uốn nắn và dạy dỗ hữu thức diễn ra không bao giờ ngừng, bầu không khí xung quanh và sự sống xung quanh rốt cuộc mới là tác nhân chính hình thành nên cách cư xử. Và cách cư xử lễ phép chỉ là đạo đức dành cho người vị thành niên. Hơn nữa, ở đạo đức dành cho người thành niên, giáo dục hữu thức có thể chỉ đem lại hiệu quả trong chừng mực nó chiều theo "cách đi đứng và ăn nói" phổ biến của những người làm thành môi trường xã hội của đứa trẻ. Thứ ba: sở thích tao nhã và khả năng cảm thụ thẩm mỹ. Nếu đôi mắt thường xuyên nhìn thấy những vật cân đối, có hình dáng và màu sắc tao nhã, một chuẩn mực về sở thích sẽ đương nhiên phát triển. Một môi trường lòe loẹt, lộn xộn và được trang hoàng thái quá sẽ làm hỏng sở thích, hệt như khung cảnh nghèo nàn và cằn cỗi không tạo ra sự khát khao cái đẹp. Trước sự bất lợi như vậy, giáo dục hữu thức hầu như chỉ có thể truyền đạt kiến thức trung gian (second-hand knowledge) liên quan đến những gì mà người khác nghĩ. Với tính chất như vậy, sở thích không bao giờ trở thành mang tính tự phát và ăn sâu trong cá nhân, mà nó vẫn tiếp tục là một sự nhắc nhở lặp đi lặp lại về suy nghĩ của những người mà ta được dạy phải kính trọng. Nói rằng một người hình thành nên các chuẩn mực đánh giá giá trị sâu sắc hơn qua các tình huống tham gia quen thuộc của anh ta, là chưa đủ để đề cập thành điểm thứ tư, bởi đó là sự hợp nhất của những điểm đã được trình bày. Chúng ta hiếm khi phân biệt được phạm vi của phán đoán hữu thức về điều gì có giá trị và điều gì vô giá

trị, bởi chúng ta không hề ý thức được các chuẩn mực đánh giá. Nhưng nhìn chung có thể nói rằng, những điều mà chúng ta cho là hiển nhiên mà không cần tìm hiểu hoặc ngẫm nghĩ kỹ lưỡng, thì đó là những điều định đoạt suy nghĩ hữu thức và các quyết định của chúng ta. Và những thói quen nằm ở bên dưới cấp độ của suy tưởng như vậy chính là những thói quen được hình thành qua sự trao đổi diễn ra liên tục giữa chúng ta và những người khác.

4. Nhà trường xét như là một môi trường đặc biệt. Phát biểu trên [nhà trường xét như là một môi trường đặc biệt] về quá trình có tính giáo dục diễn ra liên tục mà không cá nhân nào tránh khỏi, có ý nghĩa quan trọng bậc nhất ở chỗ nó khiến chúng ta lưu ý rằng cách duy nhất để người lớn kiểm soát một cách hữu thức trẻ em tiếp nhận kiểu giáo dục gì, là kiểm soát môi trường hoạt động của chúng và do đó kiểm soát cả môi trường của suy tư và cảm xúc. Chúng ta không thể nào giáo dục một cách trực tiếp, song có thể giáo dục gián tiếp thông qua môi trường. Chúng ta cho phép các môi trường ngẫu nhiên làm công việc giáo dục ấy hoặc chúng ta thiết kế các môi trường để dùng vào mục đích giáo dục, là điều khác biệt lớn. Và mọi môi trường đều là môi trường ngẫu nhiên trong chừng mực liên quan đến ảnh hưởng có tính giáo dục, nếu như nó không được điều chỉnh một cách có chủ tâm theo hiệu quả giáo dục. Khác biệt chủ yếu giữa một gia đình có hiểu biết và một gia đình thiếu hiểu biết là ở chỗ, các thói quen sinh hoạt và giao tiếp phổ biến của họ đã được lựa chọn, hoặc ít nhất đã được làm cho thay đổi xuất phát từ sự lưu tâm tới mối liên quan giữa những thói quen ấy và sự phát triển của con cái. Nhưng nhà trường dĩ nhiên vẫn là ví dụ tiêu biểu về các môi trường được tổ chức với mối liên hệ rõ ràng với việc gây ảnh hưởng tới xu hướng tinh thần và đạo đức của các thành viên của nhà trường.

Nói đại để, nhà trường xuất hiện khi truyền thống xã hội đã trở nên quá phức tạp đến nỗi phần lớn những thành tựu xã hội đã được chuyển thành dạng văn bản và được truyền dạy dựa vào biểu trưng chữ viết. So với tiếng nói, biểu trưng chữ viết thậm chí còn nhân tạo hoặc mang tính ước lệ nhiều hơn; không thể học được chúng trong giao tiếp ngẫu nhiên với người khác. Ngoài ra, hình thức văn bản có khuynh hướng chọn lọc và ghi lại những vấn đề tương đối xa lạ với cuộc sống hằng ngày. Những thành tựu

tích lũy từ thế hệ này sang thế hệ khác đã được gửi vào hình thức văn bản cho dù nhiều thành tựu đã tạm thời không còn có giá trị nữa. Do đó, ngay khi một cộng đồng phụ thuộc ở một mức độ nào đó vào điều tồn tại bên ngoài lãnh thổ và vượt ra ngoài thế hệ trực tiếp của nó, cộng đồng ấy buộc phải trông cậy vào phương tiện nhà trường do nó đặt ra để đảm bảo việc truyền dạy đầy đủ mọi tài nguyên. Hãy lấy một minh họa hiển nhiên: Cuộc sống của người Hy Lạp và La Mã cổ đại có ảnh hưởng sâu sắc tới cuộc sống của chúng ta, thế nhưng nhìn vào bề ngoài những kinh nghiệm thông thường, chúng ta không thể thấy được họ tác động tới chúng ta theo những cách như thế nào. Theo cách tương tự, các dân tộc đang tồn tại nhưng cách xa về mặt không gian, người Anh, Đức, Italia, có liên quan trực tiếp tới các vấn đề xã hội của chúng ta, nhưng không thể hiểu được tính chất của mối quan hệ tương giao đó nếu không có sự trình bày và lưu tâm rõ ràng. Hệt như vậy, không thể trông cậy vào các mối liên kết hằng ngày để giải thích cho trẻ em hiểu được vai trò của năng lượng vật chất trừu tượng và những cấu trúc không thể nhìn thấy bằng mắt thường trong các hoạt động của chúng ta. Vì thế, một phương thức giao tiếp xã hội chuyên biệt đã ra đời để lo cho những vấn đề như vậy: đó là nhà trường.

Cần lưu ý rằng, phương thức liên kết nói trên có ba chức năng đủ gọi là đặc thù, so với các liên kết thông thường của đời sống. Thứ nhất, một nền văn minh ở trình độ cao là quá phức tạp để có thể được lĩnh hội một cách *toàn bộ*. Nó phải được chia nhỏ ra, có thể nói như vậy, và được lĩnh hội từng phần dần dần và theo từng trình độ. Cuộc sống xã hội của chúng ta ngày hôm nay có quá nhiều mối quan hệ và những mối quan hệ đó đan xen lẫn nhau đến nỗi một đứa trẻ dù được đặt trong một hoàn cảnh thuận lợi nhất cũng không thể dễ dàng tham gia vào phần lớn các mối quan hệ quan trọng nhất. Nếu không tham gia vào các mối quan hệ đó, ý nghĩa của chúng sẽ không được truyền đạt tới đứa trẻ, sẽ không thể trở thành bộ phận làm thành xu hướng tinh thần của nó. Không phải đã có rừng thì đương nhiên nhìn thấy cây. Kinh doanh, chính trị, nghệ thuật, khoa học, tôn giáo cùng một lúc thu hút sự chú ý; kết quả sẽ là sự rối loạn. Bổn phận hàng đầu của công cụ xã hội mà chúng ta gọi tên là nhà trường, là cung cấp một môi trường được đơn giản hóa. Nhà trường chọn lọc những đặc điểm căn bản rõ rệt và có khả năng được trẻ em phản ứng lại. Sau đó, nhà trường xây dựng một trình tự tiến bộ dần dần, sử dụng các nhân tố đầu tiên học được để làm phương tiện giúp cho việc hiểu sâu sắc cái phức tạp hơn.

Thứ hai, môi trường nhà trường có nhiệm vụ loại bỏ càng nhiều càng tốt những đặc điểm vô giá trị của môi trường hiện tại để chúng không ảnh hưởng tới các xu hướng tinh thần. Nhà trường đưa vào một môi trường hành động đã được chọn lọc. Sự chọn lọc không chỉ nhằm tới việc đơn giản hóa mà còn nhằm tới việc loại bỏ những gì không mong muốn. Xã hội nào cũng vậy, đều bị vướng vào những điều tầm thường, những điều vô giá trị còn lại của quá khứ, và những điều vô lý rõ ràng. Nhà trường có nhiệm vụ không được bỏ sót những thứ như vậy trong môi trường mà nó cung cấp, và bằng cách ấy nó làm hết sức mình để ngăn chặn ảnh hưởng của chúng trong môi trường xã hội bình thường. Bằng cách chọn lọc ra cái tốt nhất để sử dụng riêng cho mình, nhà trường phấn đấu để khẳng định sức thuyết phục của cái tốt nhất ấy. Khi xã hội trở nên được soi sáng hơn, nó hiểu ra rằng trách nhiệm của nó *không phải* là truyền dạy và giữ gìn toàn bộ thành tựu hiện hữu, mà trách nhiệm của nó hoàn toàn chỉ là làm thế nào đấy để chuẩn bị cho một xã hội tốt đẹp hơn trong tương lai. Nhà trường là phương tiện quan trọng nhất để thực hiện mục đích đó.

Thứ ba, môi trường nhà trường có bổn phận làm cân bằng các yếu tố khác nhau trong môi trường xã hội và đảm bảo sao cho mỗi cá nhân có cơ hội thoát khỏi những hạn chế của nhóm xã hội nơi anh ta sinh ra và bước vào mối tiếp xúc sống động với một môi trường rộng lớn hơn. Những từ ngữ như "xã hội" và "cộng đồng" có thể gây hiểu lầm bởi chúng dễ khiến chúng ta cho rằng ứng với một sự vật duy nhất thì có một từ ngữ duy nhất. Trên thực tế, một xã hội hiện đại tức là nhiều xã hội liên kết với nhau một cách hầu như lỏng lẻo. Mỗi gia đình, mở rộng ra cả bạn bè gần gũi, làm thành một xã hội; những người sống trong một ngôi làng hoặc nhóm bạn cùng phố, là một cộng đồng; mỗi một nhóm kinh doanh, mỗi một hội đoàn là một cộng đồng. Trong một đất nước như đất nước chúng ta chẳng hạn [nước Mỹ], ngoài những nhóm có quan hệ mật thiết hơn như trên, còn có rất nhiều chủng tộc, những hệ phái tôn giáo, các bộ phận kinh tế khác nhau. So với cả một lục địa tại một thời đại xa xưa, xã hội hiện đại, bất chấp sự thống nhất chính trị trên danh nghĩa, chắc chắn chứa đựng nhiều hơn bên trong nó những cộng đồng, tập quán, truyền thống, khát vọng, hình thái chính quyền hoặc cai trị khác nhau.

Mỗi nhóm như vậy tạo ra ảnh hưởng có tính đào tạo đối với các xu hướng thực sự của các thành viên. Một bè lũ, một hội quán, một băng đảng, một gia đình trộm cắp, tù nhân trong một nhà tù, cung cấp môi

trường có tính giáo dục thực sự cho những ai tham gia vào các hoạt động tập thể hoặc hoạt động phối hợp của chúng, chẳng khác gì một nhà thờ, một tổ chức công đoàn, một công ty kinh doanh hoặc một đảng phái chính trị. Mỗi nhóm như vậy là một phương thức tồn tại liên kết hoặc cộng đồng giống như một gia đình, một thị trấn hoặc một nhà nước, xét về tính chất. Ngoài ra còn có những cộng đồng mà các thành viên có ít hoặc không hề có mối liên hệ trực tiếp với nhau, chẳng hạn như hiệp hội nghệ sĩ, giới văn chương, thành viên của tầng lớp học giả chuyên môn sống rải rác trên khắp Trái đất. Bởi họ có chung những mục đích, và hoạt động của mỗi người bị điều chỉnh trực tiếp bởi việc biết được công việc mà những người khác đang làm.

Vào những thời đại xa xưa, sự đa dạng về nhóm là một vấn đề liên quan chủ yếu đến địa dư. Có rất nhiều xã hội, song mỗi xã hội, trong phạm vi lãnh thổ riêng của nó, là tương đối thuần nhất. Nhưng cùng với sự phát triển của thương mại, giao thông, liên lạc và di cư, các quốc gia như Hoa Kỳ được tạo thành bởi sự kết hợp những nhóm khác nhau với những phong tục truyền thống khác nhau. Hoàn cảnh này có lẽ là nguyên nhân lớn nhất thúc đẩy yêu cầu phải có một thiết chế giáo dục cung cấp điều gì đó giống như một môi trường thuần nhất và cân bằng cho trẻ em. Chỉ có bằng cách ấy mới có thể chiến thắng các lực li tâm được tạo ra bởi những nhóm khác nhau tồn tại bên cạnh nhau trong một đơn vị chính trị duy nhất. Trong trường học, việc trộn lẫn trẻ em thuộc các chủng tộc khác nhau, tôn giáo khác nhau và phong tục khác nhau tạo ra cho tất cả trẻ em một môi trường mới mẻ và rộng lớn hơn. Nhờ có chung nội dung kiến thức, tất cả trẻ em được làm quen với cách nhìn đồng nhất ở tầm rộng hơn so với tầm nhìn mà thành viên của bất kỳ nhóm nào có được khi họ tồn tại biệt lập. Sức đồng hóa của nền giáo dục công lập của nước Mỹ là bằng chứng hùng hồn về hiệu quả của lời kêu gọi phải có một nhà trường của cộng đồng và cân bằng.

Nhà trường còn có chức năng điều hòa các ảnh hưởng đa dạng của môi trường xã hội khác nhau ở bên trong xu hướng nhân cách của mỗi cá nhân khi cá nhân ấy tham gia vào các môi trường đó. Chuẩn mực này được áp dụng phổ biến tại gia đình; một chuẩn mực khác được áp dụng phổ biến ngoài đường phố; một chuẩn mực thứ ba tại xưởng máy hoặc cửa hàng; một chuẩn mực thứ tư trong tổ chức tôn giáo. Khi một người chuyển từ môi trường này sang một môi trường khác, anh ta phải chịu những sức kéo

đối lập nhau và anh ta có nguy cơ bị phân tách thành một con người với những chuẩn mực đánh giá và cảm nhận khác nhau cho những hoàn cảnh khác nhau. Chính vì nguy cơ này mà nhà trường bắt buộc phải có bổn phận làm một phương tiện kiểm soát và làm hài hòa.

Tóm lại, sự phát triển các thái độ ứng xử và xu hướng nhân cách ở bên trong trẻ em, điều cần thiết cho sự tồn tại liên tục và sự tiến bộ của một xã hội, không thể diễn ra dựa vào sự truyền đạt trực tiếp các niềm tin, tình cảm và tri thức. Quá trình đó diễn ra thông qua môi trường trung gian. Môi trường đó bao gồm toàn bộ các điều kiện liên quan tới việc thực hiện hoạt động đặc trưng của một con người. Môi trường xã hội bao gồm toàn bộ hoạt động của các thành viên bị ràng buộc với nhau trong việc duy trì hoạt động của bất kỳ thành viên nào. Môi trường xã hội mang tính giáo dục thực sự trong chừng mực một cá nhân chia sẻ hoặc tham gia vào hoạt động chung nào đó. Khi thực hiện phần việc của mình trong hoạt động liên kết, cá nhân chọn cho mình mục đích để kích thích hoạt động, làm quen với những phương pháp và nội dung, học được kỹ năng cần thiết và thấm đẫm ý nghĩa cảm xúc của hoạt động ấy.

Khi trẻ em tham gia dần dần vào hoạt động của các nhóm xã hội khác nhau, khi đó vô tình xuất hiện sự đào tạo có tính giáo dục sâu sắc và mật thiết hơn tới tính cách của chúng. Tuy nhiên, khi một xã hội trở nên phức tạp hơn, người ta nhận thấy cần phải có một môi trường xã hội dành riêng cho mục đích chăm lo tới việc giáo dục các thành viên non nớt. Môi trường đặc biệt này có ba chức năng quan trọng nhất: đơn giản hóa và phân loại các yếu tố của xu hướng nhân cách mà nó mong muốn phát triển; chọn lọc và lý tưởng hóa các tập quán xã hội hiện hữu; tạo ra một môi trường rộng và cân bằng hơn so với môi trường mà trẻ em chắc chắn sẽ bị ảnh hưởng nếu chúng bị bỏ mặc.

Chương III

GIÁO DỤC XÉT NHƯ LÀ ĐIỀU KHIỂN

1. Môi trường xét như là mang tính điều khiển. Bây giờ chúng ta chuyển sang một hình thái đặc biệt của chức năng giáo dục: đó là điều khiển, kiểm soát, hoặc hướng dẫn. Trong ba chữ trên thì chữ sau cùng chuyển tải tốt hơn cả về ý nghĩa của việc trợ giúp các năng khiếu tự nhiên của cá nhân được hướng dẫn dựa vào sự hợp tác; [kiểm soát] chuyển tải phần nào khái niệm về một sức mạnh được áp đặt từ bên ngoài và nó gặp phải sự kháng cự nào đó từ người bị kiểm soát; "điều khiển" mang nghĩa trung tính hơn và nó hàm ý rằng các khuynh hướng thực sự của người được điều khiển được dẫn dắt trong một tiến trình liên tục nào đó thay vì phân tán vô mục đích. [Điều khiển] biểu lộ chức năng căn bản [của giáo dục], ở một thái cực, nó có khuynh hướng trở thành sự trợ giúp có hướng dẫn và ở thái cực kia là sự điều tiết hoặc kiềm chế. Nhưng bất luận thế nào chúng ta hết sức tránh một nghĩa đôi khi được hiểu thành "ra lệnh". Đôi khi chúng ta cho rằng, dù thể hiện rõ ràng hay vô tình, các khuynh hướng của cá nhân đương nhiên mang tính cá nhân chủ nghĩa hoặc ích kỷ, và như vậy là phản xã hội. Khi đó [kiểm soát] hàm ý quá trình làm cho anh ta phải đặt mục đích của xã hội hoặc mục đích chung lên trên động lực tự nhiên của mình. Bởi vì, khi được sinh ra, bản tính tự nhiên của anh ta hoàn toàn xa lạ với quá trình nói trên và nó chống lại thay vì hợp tác với quá trình đó, thì nếu nhìn vấn đề theo hướng đó, kiểm soát còn có thêm sắc thái ép buộc hoặc bắt buộc. Các hệ thống cai trị và các lý thuyết về nhà nước đã được xây dựng dựa trên khái niệm này, và nó đã tác động thực sự tới các quan điểm và thực tiễn giáo dục. Song, mọi cách nhìn như vậy đều là vô căn cứ. Các cá nhân dĩ nhiên đều muốn đôi khi làm theo ý muốn của mình và ý muốn của họ có thể đi ngược lại ý muốn của những người khác. Song họ cũng thấy hứng thú và hứng thú trên hết, nói một cách tổng thể, tới việc tham gia vào các hoạt động của người khác và tham gia vào những việc làm

có tính kết hợp và hợp tác. Nếu không thế, không thể tồn tại điều gì đó giống như một cộng đồng. Và sẽ chẳng có một ai thậm chí muốn trang bị cảnh sát chỉ để giữ vẻ hòa thuận bên ngoài của cộng đồng trừ phi anh ta cho rằng bằng cách ấy anh ta sẽ thu được ích lợi cá nhân. [Kiểm soát] thực sự chỉ là dạng nhấn mạnh của sự điều khiển các năng lực và nó bao hàm cả nghĩa sự điều tiết mà một cá nhân có được nhờ vào nỗ lực riêng của bản thân cũng như khi sự điều tiết ấy xảy ra khi anh ta bị người khác chỉ huy.

Nói chung, mọi kích thích đều điều khiển sự hoạt động. Nó không chỉ kích thích hoặc kích động hoạt động ấy, nó còn điều khiển hoạt động đi tới một đối tượng. Nói theo cách ngược lại, một phản ứng không phải là hành động lặp lại, không phải là một sự phản kháng, có thể nói như vậy, chống lại việc bị quấy rầy; nó là, như chữ [phản ứng] chỉ rõ, một sự trả lời. Nó đương đầu với sự kích thích và nó biến đổi để phù hợp với kích thích ấy. Có một quá trình xảy ra ở đó sự kích thích và phản ứng làm biến đổi lẫn nhau. Một nguồn sáng là sự kích thích mắt nhìn thấy một vật gì đó và công việc của mắt là nhìn. Nếu khi đó đôi mắt đang mở và ánh sáng xuất hiện, hiện tượng nhìn thấy sẽ xảy ra; kích thích chỉ là một điều kiện để cơ quan thị giác thực hiện trọn vẹn chức năng của mình, chứ không phải một tác nhân gây rối đến từ bên ngoài. Như vậy, mọi sự điều khiển hoặc kiểm soát ở một mức độ nào đó đều là một sự hướng dẫn hoạt động đi tới mục đích của chính nó; điều khiển và kiểm soát là sự hỗ trợ cơ quan nào đó [của thể xác] thực hiện hoàn chỉnh một khuynh hướng hành động sẵn có.

Tuy nhiên, cần làm rõ phát biểu tổng quát trên ở hai khía cạnh. Thứ nhất, ngoại trừ một số ít các bản năng, sự kích thích mà trẻ em non nớt dễ gặp phải thoạt đầu chưa đủ rõ ràng để có thể gọi ra các phản ứng cụ thể. Sự kích thích bao giờ cũng gây ra ở trẻ em rất nhiều năng lượng vô ích. Năng lượng đó có thể bị lãng phí, bị đi chệch ra khỏi mục đích chính; có khi nó còn ngăn cản việc thực hiện thành công một hành động. Nó gây thiệt hại bằng cách cản đường. Hãy so sánh hành vi của một người mới tập đi xe đạp và một người đã đi thạo. [Ở người mới tập đi xe đạp,] năng lượng được đem ra sử dụng hầu như không được điều khiển theo trục hướng nào cả; chúng hầu như bị phân tán và ly tâm. [Điều khiển] bao hàm việc một người phải tập trung sự chú ý và ấn định một hành động nào đó để nó trở thành một phản ứng thực sự, và quá trình này đòi hỏi phải loại bỏ những động tác thừa và gây rối loạn. Thứ hai, mặc dù không một hành động nào xảy ra nếu như người [thực hiện nó] không hợp tác ở mức độ nhất định, song một phản ứng có thể mang đặc điểm không phù hợp với trật tự và

tính liên tục của hành động. Một người chơi quyền anh có thể tránh được một cú đấm cụ thể, nhưng theo cách như thế, anh ta lại bị rơi vào tình thế có thể nhận một cú đấm mạnh hơn ngay sau đó. Kiểm soát, theo nghĩa đầy đủ nhất, có nghĩa là thực hiện các hành động kế tiếp nhau theo một trật tự liên tục; mỗi hành động không chỉ đối phó với kích thích trực tiếp, nó còn giúp các hành động xảy ra tiếp theo.

Nói tóm lại, "điều khiển" vừa mang tính đồng thời lại vừa mang tính liên tiếp. Tại một thời điểm cụ thể, sự điều khiển xảy ra nghĩa là, trong số tất cả những khuynh hướng được gọi ra một cách thiên vị, các khuynh hướng được chọn là các khuynh hướng khiến chúng ta tập trung sự chú ý vào điểm cần thiết. Nó đòi hỏi từng hành động phải lần lượt được làm cho cân bằng với hành động xảy ra trước nó và sau nó, sao cho đạt được *trật tự* của hành động. *Như vậy, tập trung và đặt trật tự là hai mặt của điều khiển, mặt không gian và mặt thời gian.* Mặt thứ nhất đảm bảo cho việc thực hiện thành công; mặt thứ hai duy trì sự cân bằng cần thiết cho hành động ở bước tiếp theo. Dĩ nhiên, trên thực tế không thể tách rời hai mặt này như chúng ta phân biệt chúng trong ý nghĩ. Tại một thời điểm nhất định, hành động phải được tập trung *theo cách nào đó* để có thể chuẩn bị cho điều xảy ra tiếp theo. Phản ứng tức thì bao giờ cũng khó và nó càng khó hơn bởi người ta phải luôn đề phòng những sự kiện sẽ xảy ra.

Có hai kết luận nảy sinh từ những phát biểu tổng quát nói trên. Một mặt, sự điều khiển từ bên ngoài thuần túy là điều không thể. Môi trường nhiều lắm cũng chỉ cung cấp các kích thích để gọi ra những phản ứng. Những phản ứng đó xuất phát từ những khuynh hướng đã có sẵn trong cá nhân. Ngay cả khi một người làm điều gì đó vì hoảng sợ trước những đe dọa, thì những đe dọa ấy gây tác dụng chỉ bởi vì người đó đã có sẵn một bản năng sợ hãi. Nếu anh ta không có bản năng sợ hãi ấy, hoặc giả dụ anh ta có nó nhưng lại chế ngự được, thì mối đe dọa đó chẳng hề ảnh hưởng gì tới anh ta giống như thể ánh sáng không thể làm cho người không có mắt nhìn thấy một vật gì. Mặc dù tập quán và nguyên tắc của người lớn cung cấp các kích thích để điều khiển cũng như khơi gợi hoạt động của trẻ em, thì trẻ em xét cho cùng bị lôi cuốn vào sự điều khiển mà rốt cuộc chúng chọn. Hiểu một cách nghiêm ngặt, tuyệt nhiên không thể ép buộc trẻ em tiếp nhận hoặc đưa vào bên trong chúng bất cứ điều gì. Bỏ qua sự thật này tức là làm méo mó và làm hỏng bản tính con người. Tính đến sự đóng góp của các bản năng và thói quen hiện hữu của người được điều khiển tức là điều khiển họ một cách tiết kiệm và khôn ngoan. Nói một cách chính xác,

mọi sự điều khiển chỉ là *tái*-điều khiển; nó làm thay đổi đường đi của những hành động đang xảy ra. Nếu chúng ta không nhận thức được những năng lượng đang vận hành sẵn, chúng ta hầu như chắc chắn sẽ đưa ra sự điều khiển không đúng lúc.

Mặt khác, tập quán và quy định của người khác có thể tạo ra sự kiểm soát thiển cận. Có thể sự kiểm soát đó đạt được hiệu quả trước mắt, song với cái giá phải trả là nó làm cho những hành động tiếp theo của người đó bị mất cân bằng. Chẳng hạn một người bị ngăn lại để không làm một điều gì đó phù hợp với xu hướng tự nhiên của mình bởi sự sợ hãi gợi lên trong anh ta rằng hậu quả sẽ không thú vị nếu như anh ta cứ tiếp tục làm điều ấy. Nhưng anh ta có thể bị bỏ mặc trong tình thế mà sau này khi gặp những ảnh hưởng khác anh ta sẽ làm những điều thậm chí còn tồi tệ hơn. Trong anh ta bản năng láu cá và ranh mãnh có thể được đánh thức để cho từ nay trở đi anh ta sẽ thích lảng tránh hoặc cư xử gian trá trước hoàn cảnh thay vì phải làm ngược lại mới đúng. Những ai tham gia vào việc điều khiển hành động của người khác bao giờ cũng gặp phải nguy cơ coi nhẹ tầm quan trọng của sự phát triển theo trình tự ở những người mà họ điều khiển.

2. Những phương thức của điều khiển xã hội. Người lớn dĩ nhiên ý thức rõ nhất việc họ điều khiển hành vi của người khác khi họ trực tiếp có ý định làm điều đó. Thông thường, họ ý thức được mục đích ấy khi họ thấy mình bị chống lại; khi người khác làm những điều mà họ không mong muốn. Nhưng những phương thức kiểm soát xảy ra thường trực và gây ảnh hưởng lớn hơn là những phương thức vận hành liên tục từng giây phút một mà không hề có mục đích chủ tâm từ phía chúng ta.

1. Khi người khác không làm điều mà chúng ta mong muốn họ làm hoặc khi họ đe dọa bất phục tùng, khi ấy chúng ta ý thức rõ nhất nhu cầu kiểm soát họ và nhu cầu kiểm soát họ bằng những ảnh hưởng. Trong những trường hợp như thế, sự kiểm soát của chúng ta trở thành vô cùng trực tiếp, và ở mức độ ấy chúng ta rất dễ mắc phải những sai lầm vừa được nói tới [tức có nguy cơ coi nhẹ sự phát triển theo trình tự ở người bị điều khiển]. Thậm chí, chúng ta còn lợi dụng quyền lực của người ở bậc trên để kiểm soát mà quên rằng chúng ta có thể đưa một con ngựa tới nguồn nước song chúng ta không thể bắt nó uống nước [tức là, có thể tạo cơ hội tốt cho người khác, nhưng họ vẫn có thể bỏ qua cơ hội đó]; rằng chúng ta có thể

nhốt một người vào nhà tù nhưng chúng ta không thể làm cho anh ta sám hối. Trong mọi trường hợp tác động trực tiếp tới người khác như vậy, chúng ta cần phân biệt kết quả cụ thể và kết quả về tinh thần. Một người bị mắc một căn bệnh nào đó và việc ăn uống qua đường cưỡng bức hoặc buộc phải nằm tại chỗ là điều cần thiết vì lợi ích của chính anh ta. Một đứa trẻ có thể bị lôi giật một cách thô bạo ra khỏi một đám lửa để nó không bị bỏng. Nhưng sau đó không cần phải có một sự thay đổi nào về xu hướng nhân cách, không cần đến một hiệu quả giáo dục nào. Một giọng chỉ huy gay gắt có thể có tác dụng giữ cho đứa bé tránh xa lửa, và giọng nói đó cũng đem lại kết quả cụ thể mong muốn giống như trường hợp đứa bé bị giật ra. Nhưng có lẽ chẳng phải là ở trường hợp thứ nhất thì đứa trẻ tỏ ra vâng lời hơn so với trường hợp thứ hai, hiểu theo nghĩa thuộc về đạo đức. Có thể giam một người để anh ta không đột nhập vào nhà của người khác, song việc giam giữ đó không chắc sẽ làm thay đổi khuynh hướng ăn trộm. Khi chúng ta lẫn lộn một kết quả cụ thể với một kết quả có tính giáo dục, bao giờ chúng ta cũng đánh mất cơ hội tranh thủ được khuynh hướng tham gia của con người để đạt được kết quả mong muốn, và nhờ đó phát triển một cách đúng đắn trong anh ta một sự điều khiển thực chất và lâu bền.

Nói chung, nên giới hạn hành động kiểm soát mang tính hữu thức hơn vào những hành động mang tính bản năng hoặc động năng quá lớn đến nỗi người thực hiện hành động ấy không cách nào biết trước được hậu quả. Nếu một người không thể biết trước được hệ quả do hành động của mình đem lại, và anh ta không đủ khả năng hiểu được hậu quả của việc làm ấy do những người có kinh nghiệm hơn bảo cho anh ta biết, thì anh ta không thể hướng dẫn hành động của mình một cách thông minh. Trong tình trạng như vậy, mọi hành động đối với anh ta đều như nhau. Bất cứ cái gì làm anh ta xúc động thì nó làm anh ta xúc động, và tất cả chỉ dừng lại ở đó. Trong một số trường hợp, thật tốt nếu như cho phép anh ta tự mình thử nghiệm và khám phá những hậu quả để lần sau anh ta có thể hành động một cách thông minh trong hoàn cảnh tương tự. Nhưng một số cách giải quyết lại gây nhiều bất tiện và khó chịu cho những người khác, vì thế phương pháp trên không thể được phép. Lúc này sự phản đối trực tiếp được cầu viện đến. Làm nhục, chế nhạo, ghét bỏ, quở trách và trừng phạt được dùng đến. Hoặc giả đứa trẻ sẽ cầu cứu những khuynh hướng trái ngược trong nó để giúp nó tránh xa khỏi cách cư xử gây rắc rối. Tính nhạy cảm trước sự tán đồng, hi vọng chiếm được tình cảm yêu mến nếu làm vừa lòng người khác, đã được viện đến và làm đổi hướng hành động.

2. Những phương thức kiểm soát nói trên là quá hiển nhiên (bởi chúng được sử dụng một cách có chủ ý) đến nỗi hầu như không đáng để nhắc tới nếu như không có điều lưu ý như một sự tương phản rằng còn có phương thức kiểm soát có tính thường trực và có vai trò quan trọng hơn nữa. Phương thức đó tồn tại trong những cách thức *sử dụng đồ vật* của những người mà trẻ em đang sống cùng; những phương tiện được họ sử dụng để đạt được các mục đích. Ngay chính sự tồn tại của môi trường xã hội trong đó một cá nhân đang sống, di chuyển và duy trì sự tồn tại của mình, đã là phương tiện điều khiển hoạt động của anh ta một cách hiệu quả và thường xuyên.

Từ sự kiện nói trên, chúng ta thấy cần phải xem xét cụ thể hơn nữa môi trường xã hội là gì. Chúng ta quen với việc tách rời môi trường vật chất ra khỏi môi trường xã hội mà trong đó chúng ta đang sống. Sự phân lìa này một mặt là nguyên nhân của sự cường điệu tầm quan trọng về đạo đức của những phương thức kiểm soát trực tiếp hoặc mang tính cá nhân hơn mà chúng ta đang nói tới; và mặt khác, nó là nguyên nhân của sự cường điệu trong môn tâm lý học và triết học hiện nay về những khả năng *tinh thần* của sự tiếp xúc với một môi trường vật chất đơn thuần. Trên thực tế, hoàn toàn không có sự ảnh hưởng trực tiếp từ một người này đối với một người khác nếu không sử dụng môi trường vật chất làm phương tiện trung gian. Một nụ cười, một cái cau mày, một lời khiển trách, một lời cảnh cáo hoặc động viên, tất cả đều kéo theo sự thay đổi vật chất nào đó. Nếu không thế, thái độ của người này không thể làm thay đổi thái độ của người kia. Nói một cách tương đối, có thể coi những phương thức ảnh hưởng như vậy là mang tính cá nhân. Môi trường vật chất bị coi là một phương tiện đơn thuần của tiếp xúc cá nhân. Tương phản với các phương thức ảnh hưởng tương hỗ mang tính trực tiếp ấy là những mối liên kết trong các công việc chung kéo theo việc sử dụng sự vật làm phương tiện và thước đo đánh giá kết quả. Cho dù người mẹ không bao giờ bảo con gái của mình phải giúp đỡ bà hoặc giả không bao giờ trách cứ con gái vì đã không giúp đỡ bà, thì đứa con vẫn phải phục tùng sự điều khiển trong các hành động của nó chỉ bởi sự thật rằng đứa con đã tham gia cùng với bà mẹ vào cuộc sống gia đình. Sự bắt chước, thi đua, nhu cầu làm việc cùng nhau, đòi hỏi phải có sự kiểm soát.

Nếu người mẹ đưa cho đứa con vật gì đó mà nó cần, đứa con phải với tay để cầm lấy vật đó. Khi có cho thì bắt buộc phải có nhận. Cái cách mà đứa trẻ cầm vật ấy sau khi nó nhận, cách sử dụng vật đó, chắc chắn bị ảnh

hướng bởi sự kiện rằng đứa trẻ đã quan sát mẹ nó. Khi đứa trẻ nhìn thấy mẹ đang tìm kiếm một vật gì đó, sẽ là tự nhiên như nhau giữa việc nó cũng đi tìm vật đó và nó trao cho mẹ khi tìm ra và việc, trong những hoàn cảnh khác, nó đón nhận vật ấy. Nhân ví dụ như vậy với hàng ngàn sự kiện của giao tiếp hằng ngày, người ta sẽ hình dung được phương thức chỉ huy mang tính thường trực và lâu bền nhất đối với hoạt động của trẻ em.

Khi nói điều trên chúng ta chỉ đơn thuần nhắc lại điều đã nói tới trước đó rằng sự tham gia vào một hoạt động chung là phương thức quan trọng bậc nhất của việc hình thành xu hướng tính cách. Tuy nhiên, chúng ta đã dứt khoát thêm vào sự thừa nhận vai trò của việc *sử dụng đồ vật* trong hoạt động chung. Triết lý học tập đã bị chi phối quá nhiều bởi một môn tâm lý học sai lầm. Người ta thường xuyên cho rằng, khi một người học điều gì đấy thì anh ta chỉ đơn thuần để cho các đặc tính của sự vật được ghi lại trong tâm trí thông qua con đường các giác quan. Sau khi trí óc tiếp nhận được rất nhiều ấn tượng giác quan, người ta cho rằng trí óc có sự liên tưởng hoặc khả năng tổng hợp nào đó để kết hợp các ấn tượng đó thành khái niệm – tức thành sự vật mang *nghĩa*. Một vật thể, hòn đá, quả cam, cái cây, chiếc ghế được cho rằng chuyên chở những ấn tượng khác nhau về màu sắc, hình dáng, kích thước, độ cứng, mùi, vị v.v..., tất cả kết hợp lại để tạo thành nghĩa đặc thù của mỗi sự vật. Song, trên thực tế, mục đích sử dụng đặc thù của vật, do những đặc tính cụ thể của nó, mới là cái mang lại nghĩa để chúng ta nhận ra vật đó. Một chiếc ghế là vật được đem sử dụng cho một mục đích; một chiếc bàn là vật được sử dụng cho một mục đích khác; quả cam là vật đắt tiền, được trồng tại những nơi có khí hậu ấm áp, là thứ ăn được và khi ăn nó chúng ta cảm thấy mùi vị dễ chịu và cảm giác khoan khoái v.v...

Sự khác biệt giữa sự điều chỉnh trước một kích thích vật lý và hành động *tâm trí* là ở chỗ, hành động sau đòi hỏi sự phản ứng trước một vật trong *nghĩa* của nó; hành động thứ nhất thì không. Một tiếng động có thể khiến tôi nhảy lên mà tâm trí tôi không hề can dự vào. Khi tôi nghe thấy một tiếng động và tôi chạy đi lấy nước và dập tắt ngọn lửa, [tức là] tôi phản ứng một cách thông minh; khi đó âm thanh của tiếng động có nghĩa là [lửa] và lửa có nghĩa là sự cần thiết phải dập tắt. Tôi vấp phải một hòn đá và gạt nó sang một bên một cách hoàn toàn tự nhiên. Một cách có suy nghĩ, tôi đặt hòn đá sang một bên bởi tôi sợ một ai đó sẽ vấp phải nó; tôi đã phản ứng trước [một nghĩa] của vật. Tôi giật mình vì một tiếng sấm dù tôi nhận ra đó là tiếng sấm hoặc không – tôi càng dễ giật mình nếu như tôi

không nhận ra nó. Nhưng nếu tôi nói, nói to lên hoặc tự nhủ, rằng đó là tiếng sấm, tức là tôi phản ứng trước tiếng sấm trong [một nghĩa] là cái gây mất sự yên tĩnh. Hành vi của tôi đã mang một phẩm chất trí tuệ. Nếu sự vật có nghĩa đối với chúng ta, chúng ta *có ý* (có ý định, dự định) điều chúng ta đang làm; nếu đồ vật không có nghĩa đối với chúng ta, chúng ta hành động một cách mù quáng, vô thức, thiếu suy nghĩ.

Trong cả hai loại điều chỉnh mang tính phản ứng [như nói ở trên], hành động của chúng ta đều bị điều khiển hoặc bị kiểm soát. Nhưng trong phản ứng mù quáng đơn thuần, sự điều khiển cũng là mù quáng. Có thể có sự huấn luyện, song hoàn toàn không có sự giáo dục. Những phản ứng lặp đi lặp lại trước sự kích thích tái diễn đều đặn có thể hình thành một thói quen hành động theo một cách nào đó. Tất cả chúng ta đều có những thói quen mà chúng ta hoàn toàn không hiểu được ý nghĩa bởi chúng đã được hình thành ngoài ý định của chúng ta. Do đó, [thói quen] chiếm hữu chúng ta chứ không phải chúng ta chiếm hữu chúng. Chúng kích động chúng ta; chúng kiểm soát chúng ta. Nếu chúng ta không biết được chúng đem lại kết quả gì và không đánh giá được ý nghĩa của kết quả đó, chúng ta không thể kiểm soát được chúng. Bằng cách đặt sức ép lên các cơ ở cổ của một đứa trẻ, chúng ta có thể làm cho nó cúi đầu chào mỗi khi gặp một người nhất định nào đó, và cuối cùng hành động cúi đầu chào sẽ trở thành máy móc. Tuy nhiên, đó sẽ chỉ là một hành động thể hiện sự nhận ra và bày tỏ lòng kính trọng của đứa trẻ khi mà nó làm việc ấy với một mục đích – xét như việc làm ấy mang một ý nghĩa nào đó. Chỉ khi nào đứa trẻ biết được mục đích của việc nó làm và nó hành động vì ý nghĩa của hành động ấy, khi đó mới có thể nói đứa trẻ đó được "dạy dỗ" hoặc được giáo dục để cư xử theo cách nào đó. Như vậy, có một *khái niệm* về một vật không đơn thuần là có cảm giác nhất định nào đó về vật ấy. [Có một khái niệm về vật] tức là phản ứng trước vật ấy xét vì nó có vai trò trong một ý đồ hành động khép kín; là biết trước được ý nghĩa và hệ quả có thể xảy do tác động của vật ấy lên chúng ta và tác động của chúng ta lên vật ấy.

Vì vậy, có chung khái niệm về sự vật như những người khác, đồng điệu với họ, và như vậy mới thực sự là thành viên của một nhóm xã hội, tức là có chung với người khác cách hiểu về các sự vật và hành động. Nếu không thế, sẽ không có một cách hiểu chung và không thể có đời sống cộng đồng. Nhưng trong một hoạt động có sự chia sẻ, mỗi người phải quyết định điều mình định làm dựa vào điều mà người khác đang làm và *ngược lại*. Nghĩa là, hoạt động của mỗi người được đặt trong cùng tình huống bao trùm tất

cả [những người khác]. Kéo một sợi dây mà vừa hay những người khác cũng đang kéo nó, không phải là một hành động chia sẻ hoặc hành động chung trừ phi hành động kéo dây đó được thực hiện với sự hiểu biết rằng những người khác cũng đang kéo sợi dây và [hành động kéo dây này được thực hiện] vì lợi ích hoặc để giúp đỡ hoặc để cản trở công việc những người khác đang làm. Một chiếc ghim có thể qua tay rất nhiều người trong quá trình nó được sản xuất ra. Song, mỗi người có thể làm phần việc của mình mà không hề biết những người khác đang làm gì hoặc không hề liên quan đến điều họ đang làm; mỗi người có thể làm việc hoàn toàn vì một kết quả độc lập – tiền lương của anh ta. Trong trường hợp này, không hề có hệ quả liên quan chung tới nhiều hành động và do đó không hề có sự giao tiếp hoặc sự liên kết thực sự, bất chấp sự gần gũi nhau về vị trí và bất chấp sự thực rằng công việc của mỗi người đều góp phần đem lại một sản phẩm duy nhất. Nhưng nếu mỗi người coi hệ quả của việc mình làm là có liên quan tới điều những người khác đang làm và tính đến hệ quả do hành vi của họ đem lại cho chính anh ta, khi đó tất cả mọi người sẽ có chung ý nghĩ; một ý định chung trong hành vi. Có một cách hiểu đã được hình thành giữa những người đóng góp khác nhau; và cách hiểu chung đó kiểm soát hành động của mỗi người.

Giả sử chúng ta sắp xếp những điều kiện sao cho một người máy móc bắt một trái bóng và sau đó ném nó cho một người khác và người này bắt lấy trái bóng và ném trở lại một cách máy móc; và mỗi người hành động như vậy mà không biết trái bóng từ đâu đến hoặc bị ném tới đâu. Hành động như vậy rõ ràng sẽ là vô cớ hoặc vô nghĩa. Nó có thể được kiểm soát về mặt thể xác, song nó không thể được điều khiển về mặt xã hội. Nhưng giả sử rằng mỗi người nhận thức được người kia đang làm gì và quan tâm tới hành động của người kia và do đó quan tâm tới điều bản thân mình đang làm trong mối quan hệ với hành động của người kia. Khi đó, hành vi của mỗi người sẽ là hành vi thông minh; và thông minh về mặt xã hội và được hướng dẫn về mặt xã hội. Hãy lấy một ví dụ sát thực tiễn hơn. Một đứa bé thấy đói và nó khóc trong lúc thức ăn được chuẩn bị trước mặt nó. Nếu nó không liên hệ tình trạng đói của nó với việc người khác đang chuẩn bị thức ăn hoặc giữa việc người khác đang chuẩn bị thức ăn và sự thỏa mãn cơn đói của nó, nó sẽ đơn giản chỉ phản ứng bằng cách mỗi lúc một sốt ruột hơn và do đó, mỗi lúc một thấy khó chịu hơn. Nó bị kiểm soát bởi trạng thái của thể xác. Nhưng nếu nó có sự liên hệ tới lui, toàn bộ thái độ của nó sẽ thay đổi. Nó bắt đầu có một mối hứng thú, có thể nói như vậy; nó

nhận xét và quan sát điều người khác đang làm. Nó không còn đơn thuần phản ứng lại trước cơn đói, mà cư xử trong sự hiểu biết về điều mà người khác đang làm để đem lại sự thỏa mãn sắp tới. Theo cách ấy, nó không còn đơn thuần nhượng bộ cơn đói mà không hề biết là mình nhượng bộ, mà nó lưu ý, hay nói cách khác nó nhận ra hoặc phát hiện ra tình trạng của mình. Cơn đói trở thành một đối tượng đối với nó. Thái độ của đứa trẻ trước cơn đói trong chừng mực nào đó đã trở nên thông minh. Và bằng việc nhận ra ý nghĩa của việc làm của người khác và ý nghĩa của tình trạng của chính mình, đứa trẻ đã được điều khiển về mặt xã hội.

Chúng ta sẽ ôn lại hai khía cạnh thuộc về quan niệm chính của chúng ta. Khía cạnh thứ nhất đang được đề cập lúc này: đó là sự vật vật chất không gây ảnh hưởng tới trí óc (hoặc không hình thành nên những khái niệm và niềm tin) nếu như chúng không can dự vào hành động để tạo ra những hệ quả tương lai. Khía cạnh kia là, con người chỉ làm thay đổi *xu hướng nhân cách của nhau* dựa vào việc sử dụng những điều kiện vật chất theo cách riêng. Hãy xem xét trước tiên trường hợp của cái được gọi là cử chỉ tình cảm gây tác động tới người khác: đỏ mặt, mỉm cười, cau mày, xiết chặt nắm tay, các loại điệu bộ tự nhiên. Tự bản thân, những cử chỉ đó chẳng biểu lộ ý nghĩa nào cả. Chúng chỉ là những phần thuộc cơ thể trong thái độ của một người. Người ta không đỏ mặt cốt để chứng tỏ với người khác sự khiêm tốn hoặc bối rối, mà người ta đỏ mặt bởi vì sự tuần hoàn của máu trong các mao mạch bị thay đổi trong quá trình phản ứng lại sự kích thích. Song, người khác lại *sử dụng* sự đỏ mặt, nghĩa là họ nhận thấy cơ mặt của người mà họ đang tiếp xúc hơi căng thẳng một chút, như là một dấu hiệu về trạng thái của người đó và như một chỉ dẫn về cách cư xử tiếp theo. Cái cau mày nghĩa là một sự khiển trách sắp xảy ra mà một người phải chuẩn bị đón nhận hoặc giả một sự phân vân và do dự mà người ta phải, nếu có thể, xua tan bằng cách nói điều gì hoặc làm điều gì đó để lấy lại lòng tin.

Một người đang vẫy tay cuống cuồng ở một khoảng cách xa nào đó. Bất kỳ một ai cũng đều giữ một thái độ lãnh đạm dửng dưng và những cử chỉ của người đó chỉ ở mức độ giống như bất kỳ sự thay đổi vật chất nào đó ở khoảng cách xa mà chúng ta tình cờ nhìn thấy. Nếu chúng ta không có mối quan tâm hoặc hứng thú, động tác vẫy tay đó đối với chúng ta cũng vô nghĩa như chuyển động tròn của cánh của một cối xay gió. Nhưng nếu mối hứng thú được đánh thức, chúng ta bắt đầu bị lôi cuốn. Chúng ta liên hệ hành động đó với điều gì đó mà bản thân chúng ta đang làm hoặc nên làm.

Chúng ta bắt buộc phải phán đoán ý nghĩa của hành động vẫy tay của anh ta để quyết định xem phải làm gì. Có phải anh ta vẫy tay cầu cứu? Phải chăng anh ta đang báo hiệu cho chúng ta về một vụ nổ sắp xảy ra mà chúng ta nên tìm chỗ an toàn? Ở trường hợp này, hành động vẫy tay của anh ta có nghĩa là hãy chạy tới chỗ anh ta; ở trường hợp kia, có nghĩa hãy chạy khỏi chỗ chúng ta đang đứng. Dù bất kỳ trường hợp nào, đối với chúng ta sự thay đổi mà anh ta gây ra trong môi trường vật chất là dấu hiệu để chúng ta biết nên hành động như thế nào. Hành động của chúng ta bị kiểm soát *về mặt xã hội* bởi chúng ta cố gắng quy điều chúng ta phải làm và hành động của người kia [người vẫy tay] về chung một tình huống.

Ngôn ngữ, như chúng ta đã biết (Chương II), là một trường hợp của sự có cùng quy chiếu nói trên vào cùng một tình huống giữa hành động của chúng ta và hành động của một người khác. Vì thế ngôn ngữ là một phương tiện điều khiển xã hội có vai trò quan trọng vô địch. Song ngôn ngữ sẽ không thể là phương tiện hiệu quả đến như vậy nếu như nó không dựa vào một tình huống đòi hỏi sử dụng các phương tiện vật chất theo cách thô sơ hơn và rõ ràng hơn để đạt được những kết quả. Một đứa trẻ nhìn thấy người sống cùng nó sử dụng ghế, mũ, bàn, cái thuổng, cái cưa, cái cày, con ngựa, tiền bạc theo những cách nhất định nào đấy. Chỉ cần nó tham gia vào hoạt động của những người đó, nó sẽ qua đó được hướng dẫn cách sử dụng các đồ vật giống như họ, nghĩa là nếu có gặp những đồ vật khác đi nữa, nó vẫn biết cách sử dụng theo cách phù hợp. Nếu chiếc ghế được đưa tới gần một chiếc bàn, thì đó là một dấu hiệu rằng đứa trẻ phải ngồi xuống; nếu một người chìa bàn tay phải, đứa trẻ phải chìa bàn tay của nó ra; và cứ tiếp tục như vậy theo một chuỗi sự kiện không bao giờ dứt. Bất luận thế nào, thói quen sử dụng các sản phẩm tạo tác của con người, thói quen sử dụng các nguyên liệu của tự nhiên – một thói quen phổ biến – chính là phương thức kiểm soát xã hội sâu sắc nhất và phổ biến nhất. Khi trẻ em đến trường, chúng đã có sẵn "những suy nghĩ" – tức chúng có sẵn sự hiểu biết và các khuynh hướng phán đoán để có thể cầu viện đến dựa vào khả năng sử dụng ngôn ngữ. Song, "những suy nghĩ" ấy [mới chỉ là] những thói quen của sự phản ứng thông minh có tổ chức mà trẻ em [trước khi đến trường] bắt buộc phải có nhờ việc chúng sử dụng các đồ vật trong mối liên hệ với cách thức mà những người khác sử dụng những đồ vật ấy. [Khi ấy] sự kiểm soát là không thể tránh khỏi; nó giúp cho khuynh hướng tính cách trở nên tập trung.

Từ thảo luận nói trên, chúng ta rút ra kết luận chung cuộc rằng, phương tiện cơ bản của kiểm soát không thuộc về cá nhân cụ thể, mà nó có tính trí tuệ. Kiểm soát không phải là "đạo đức" hiểu theo nghĩa một người bị thuyết phục bởi sự hấp dẫn cá nhân của người khác, mặc dù đó là phương thức quan trọng trong những hoàn cảnh quyết định. Về thực chất, kiểm soát là những thói quen *hiểu*, chúng được hình thành trong quá trình con người sử dụng sự vật trong mối liên hệ với người khác, dù dưới hình thức hợp tác và giúp đỡ hoặc kình địch và cạnh tranh. *Trí óc*, xét như cái cụ thể, chính là khả năng hiểu được sự vật theo mục đích sử dụng của chúng; một trí óc phù hợp với xã hội tức là khả năng hiểu được sự vật theo mục đích sử dụng của chúng trong những tình huống kết hợp hoặc chia sẻ. *Và hiểu theo nghĩa này, trí óc chính là phương thức kiểm soát xã hội.*

3. Bắt chước và tâm lý học xã hội. Chúng ta đã nhận ra những khiếm khuyết của một môn tâm lý học về học tập khi nó đặt trí óc trần trụi của cá nhân, có thể nói như vậy, vào mối tiếp xúc với những đối tượng vật chất, và nó cho rằng tri thức, khái niệm và niềm tin ra đời từ mối quan hệ tương giao giữa trí óc và các đối tượng ấy. Chỉ mới tương đối gần đây người ta mới hiểu được sự ảnh hưởng ưu thế của mối liên kết giữa con người với nhau trong sự hình thành khuynh hướng trí tuệ và đạo đức. Thậm chí giờ đây người ta vẫn thường coi sự liên kết con người như là một cái thêm thắt cho phương pháp học tập được cho là dựa vào mối tiếp xúc trực tiếp với sự vật, và như là việc đơn thuần bổ sung sự hiểu biết về con người vào trong sự hiểu biết về thế giới vật chất. Mục đích của việc thảo luận của chúng ta ở đây là, một quan điểm như vậy sẽ đặt ra sự phân lìa vô lý và bất khả giữa người và vật. Mối quan hệ tương giao với sự vật có thể hình thành nên những thói quen của sự thích nghi bề ngoài. Song, mối quan hệ tương giao ấy chỉ có thể dẫn đến hành động có ý nghĩa và mang mục đích hữu thức khi sự vật được sử dụng để tạo ra một kết quả. Và cách duy nhất để một người có thể biến đổi trí óc của một người khác là sử dụng các điều kiện vật chất, tự nhiên hoặc nhân tạo, sao cho gợi được từ người ấy hành động trả lời nào đó. Đó là hai kết luận chính của chúng ta. Để hai kết luận này rõ hơn và có sức thuyết phục hơn, chúng ta cần đặt chúng trong sự tương phản với lý luận coi nhẹ một môn tâm lý học về mối quan hệ được cho là *trực tiếp* giữa con người với nhau và đề cao tâm lý học về mối quan hệ được cho là trực tiếp giữa cá nhân với các đối tượng vật chất. Thực chất, cái gọi là tâm lý học xã hội nói trên [mối quan hệ trực tiếp giữa cá nhân và các đối tượng

vật chất] đã được xây dựng dựa trên khái niệm về sự bắt chước. Do đó, chúng ta sẽ bàn tới bản chất và vai trò của bắt chước trong sự hình thành khuynh hướng tinh thần.

Theo lý luận nói trên, kiểm soát xã hội không thể xảy ra với các cá nhân nếu như các cá nhân không có khuynh hướng bản năng bắt chước hoặc mô phỏng hành động của người khác. [Người khác] có tác dụng như các kiểu mẫu. Bản năng bắt chước mạnh đến nỗi người trẻ tuổi hi sinh bản thân mình cho việc tuân thủ các mô hình mẫu do người khác đặt ra và lặp lại chúng trong kiểu ứng xử của chính mình. Theo lý luận của chúng ta, cái được gọi ở đây là sự bắt chước, là cách gọi khiến hiểu lầm rằng [bắt chước] đồng nghĩa với việc có chung cách sử dụng sự vật như những người khác để tạo ra các hệ quả được quan tâm chung.

Sai lầm căn bản trong quan niệm hiện hành về sự bắt chước nằm ở chỗ nó đã đặt chiếc xe lên trước con ngựa [tức làm ngược]. Nó nhầm lẫn kết quả với nguyên nhân đem lại kết quả. Không ai nghi ngờ rằng, các cá nhân làm thành một nhóm xã hội là những người đồng điệu với nhau; họ cảm thông lẫn nhau. Trong những hoàn cảnh cụ thể, họ có xu hướng hành động với cùng những khái niệm, niềm tin và các mục đích tạo ra sự kiểm soát [hành động của họ]. Nhìn từ bên ngoài, chúng ta có thể nói rằng họ đang "bắt chước" lẫn nhau. Điều này khá đúng nếu hiểu theo nghĩa rằng họ đang làm điều gần như giống nhau theo cách gần như giống nhau. Song, "bắt chước" không làm sáng tỏ *tại sao* họ lại hành động như vậy; nó giải thích cho chính nó bằng cách nhắc lại sự kiện. Nó không khác gì câu nói trứ danh rằng thuốc phiện làm cho con người buồn ngủ vì thuốc phiện có khả năng gây ngủ.

Sự giống nhau khách quan giữa hành động và sự mãn nguyện tinh thần nếu làm giống như mọi người, đã được gọi bằng cái tên [sự bắt chước]. Sau đó, sự kiện xã hội này lại được coi là một sức mạnh tâm lý tạo ra sự giống nhau nói trên. [Nhưng] phần lớn cái được gọi là sự bắt chước lại đơn giản chỉ là việc những người có cấu tạo giống nhau thì phản ứng giống nhau trước kích thích giống nhau. Hoàn toàn độc lập với sự bắt chước, khi bị sỉ nhục người ta nổi cáu và tấn công người sỉ nhục mình. Có thể hiểu được phát biểu trên qua sự thật hiển nhiên rằng các nhóm có tập quán khác nhau thì phản ứng khác nhau trước một sỉ nhục. Ở một nhóm này, sự sỉ nhục được đáp lại bằng ẩu đả, ở một nhóm khác đó là thách đấu súng và ở một nhóm thứ ba nó được đáp lại bằng sự biểu lộ một thái độ coi thường, khinh bỉ. Sở dĩ có điều này, có thể nói như vậy, là bởi vì kiểu mẫu

để bắt chước là khác nhau. Trong việc này không cần đến sự bắt chước. Chỉ nguyên việc các tập quán là khác biệt nhau cũng cho thấy mối kích thích thực sự của hành vi là khác biệt nhau. Giáo dục hữu thức bao giờ cũng đóng một vai trò; những tán thành và phản đối ưu tiên luôn gây một ảnh hưởng lớn. [Song], điều gây ảnh hưởng lớn hơn nữa chính là việc nếu một cá nhân không hành động theo cách được nhóm công nhận, cá nhân ấy sẽ bị lạc lõng, hiểu theo nghĩa đen. Anh ta chỉ có thể liên kết với người khác một cách mật thiết và bình đẳng khi anh ta cư xử giống như họ. Sức ép diễn ra liên tục xuất phát từ việc nếu anh ta muốn được tham gia vào hành động chung của nhóm, anh ta phải hành động theo cách nào đấy, và nếu anh ta hành động theo một cách khác thì anh ta sẽ bị từ chối. Phần lớn điều mà chúng ta gọi là bắt chước đều là sản phẩm của giáo dục mang tính hữu thức và của sự tác động có tính chọn lọc của những niềm tin và sự thừa nhận vô thức của những người sống quanh ta. Giả sử một người nào đó lăn một trái bóng tới một đứa trẻ; đứa trẻ bắt lấy trái bóng và lăn nó trở lại, và trò chơi cứ tiếp diễn như vậy. Ở đây, sự kích thích không chỉ là việc nhìn thấy trái bóng hoặc việc nhìn thấy người lăn trái bóng. Sự kích thích [ở đây] là *tình huống* – tức trò chơi đang diễn ra. Sự phản ứng [trước kích thích] không chỉ đơn thuần là việc lăn trái bóng trở lại; mà sự phản ứng là việc lăn trái bóng trở lại sao cho người cùng chơi có thể bắt được trái bóng và lăn nó ngược trở lại – để cho trò chơi có thể tiếp tục diễn ra. Hành động của người khác không làm thành "mẫu thức" hoặc kiểu mẫu. Toàn bộ tình huống của trò chơi đòi hỏi mỗi người phải hành động theo hành động mà người kia đã làm và định làm. Sự bắt chước có thể xảy ra song vai trò của nó là không quan trọng. Đứa trẻ thấy hứng thú bởi vì lợi ích của chính nó; nó muốn duy trì trò chơi. Như vậy, nó có thể ghi nhớ cách bắt và giữ bóng của người kia để cải tiến hành động của chính nó. Đứa trẻ bắt chước cách làm chứ không bắt chước mục đích hay bản thân việc làm. Và nó bắt chước bởi vì bản thân nó, vì lợi ích của chính nó và xuất phát từ sự chủ động của riêng mình, từ sự mong muốn tham gia thực sự vào trò chơi. Muốn hiểu thế nào là phần thưởng dành cho việc cư xử giống như mọi người và phần thưởng của việc hình thành một sự hiểu biết về họ để có thể cư xử được như vậy, người ta chỉ cần hình dung việc đứa trẻ đó ngay từ khi chào đời đã phụ thuộc hoàn toàn thế nào vào việc điều chỉnh hành động cho phù hợp với hành động của mọi người nếu như nó muốn đạt được những ý định của mình. Sức ép phải có sự đồng điệu về hành động là quá lớn đến nỗi việc cầu viện đến bắt chước là hoàn toàn thừa.

Trên thực tế, bắt chước về mục đích, nó khác hẳn với bắt chước cách làm để đạt được mục đích, là việc làm hời hợt và nhất thời, nó ít gây ảnh hưởng tới xu hướng tính cách. Người đần độn rất giỏi với kiểu bắt chước này; sự bắt chước gây tác động tới hành động bề ngoài chứ không tác động tới ý nghĩa của việc thực hiện hành động. Khi chúng ta thấy trẻ em có hành động bắt chước kiểu này, thay vì khuyến khích chúng (như chúng ta thường làm nếu đó là một phương tiện quan trọng của kiểm soát xã hội), chúng ta dễ trách mắng chúng là vượn, khỉ, vẹt hoặc bắt chước mù quáng. Mặt khác, bắt chước cách làm để đạt được mục đích lại là một hành động thông minh. Để bắt chước, người ta phải quan sát kỹ lưỡng và lựa chọn đúng đắn điều gì đó để làm tốt hơn nữa điều mình đang cố gắng làm. Nếu được sử dụng vào một mục đích, bản năng bắt chước, giống như mọi bản năng khác, có thể trở thành một nhân tố của việc triển khai hành động có hiệu quả.

Do vậy, điều bàn thêm nói trên mang ý nghĩa củng cố điều kết luận cho rằng kiểm soát xã hội đích thực tức là sự hình thành một xu hướng tinh thần; một cách *hiểu* về các đối tượng, sự kiện và hành động để một người có thể tham gia thực sự vào các hoạt động có sự liên kết. Mâu thuẫn nảy sinh do gặp phải sự không được người khác thừa nhận, là lý do duy nhất khiến người ta coi kiểm soát xã hội xảy ra cùng với việc ép buộc một cách thức hành động trái ngược lại với xu hướng tự nhiên [của cá nhân]. Việc coi nhẹ những tình huống ở đó con người có liên quan lẫn nhau (hoặc quan tâm tới việc hành động đáp lại lẫn nhau), là lý do duy nhất khiến người ta coi bắt chước là phương tiện quan trọng để thúc đẩy kiểm soát xã hội.

4. Một số vận dụng vào lĩnh vực giáo dục. Tại sao một cộng đồng dã man lại kéo dài mãi tình trạng dã man, và tại sao một cộng đồng văn minh lại duy trì mãi được tình trạng văn minh? Chắc chắn câu giải đáp đầu tiên nảy ra trong đầu chúng ta là, bởi vì người dã man là những người dã man; họ có trí tuệ thấp kém và hiểu biết đạo đức có lẽ bị khiếm khuyết. Song suy nghĩ kỹ lưỡng sẽ khiến chúng ta hoài nghi điều cho rằng người dã man thấp kém hơn đáng kể so với người văn minh về các khả năng bẩm sinh. Những khác biệt bẩm sinh chắc chắn là chưa đủ để giải thích cho sự khác biệt về trình độ văn minh. Hiểu theo nghĩa nào đó, trí tuệ của tộc người dã man là một kết quả chứ không phải một nguyên nhân của các thiết chế lạc hậu của họ. Các hoạt động xã hội của họ mang tính chất thế nào đấy làm hạn chế các đối tượng của chú ý và hứng thú và do đó hạn chế việc kích

thích sự phát triển trí tuệ. Ngay cả đối với các đối tượng đã nằm trong tầm chú ý của họ, thì tập quán xã hội nguyên thủy vẫn có xu hướng tập trung sự quan sát và trí tưởng tượng vào những đặc tính không đơm hoa kết trái trong trí tuệ. Việc thiếu sự kiểm soát các sức mạnh tự nhiên có nghĩa là chỉ có số lượng ít ỏi các đối tượng tự nhiên được tiếp nhận trong cách cư xử phù hợp với cộng đồng. Chỉ một số ít tài nguyên của tự nhiên được đem ra sử dụng và chúng không bị tác động bất kể giá trị của chúng thế nào. Tiến bộ của nền văn minh có nghĩa là rất nhiều sức mạnh và đối tượng của tự nhiên được biến thành các công cụ của hành động, thành phương tiện để thực hiện các mục đích. So với người dã man, chúng ta khởi đầu với không nhiều các khả năng ưu việt cũng như các kích kích thích ưu việt để dùng vào việc khơi gợi và điều khiển những khả năng của chúng ta. [Song] người dã man hầu như chỉ đối phó với những kích thích thô thiển; chúng ta thì có những kích thích *nặng cân* hơn.

Các thành tựu có trước của con người đã làm biến đổi các điều kiện của tự nhiên. Khi loài người lần đầu tiên xuất hiện, họ thờ ơ với những cố gắng của con người. Mỗi cây cối và động vật được thuần hóa, mỗi dụng cụ, đồ dùng, thiết bị, đồ vật được sản xuất ra, mỗi sự làm đẹp có tính thẩm mỹ, mỗi tác phẩm nghệ thuật đều nghĩa là một sự biến đổi những điều kiện từng cản trở hoặc không có lợi cho các hoạt động đặc trưng của con người, để chúng biến thành những điều kiện thân thiện và thuận lợi. Bởi vì ngày nay các hoạt động của trẻ em được kiểm soát bởi những kích thích đã được chọn lọc và có mục đích, nên chỉ trong một quãng đời ngắn, trẻ em đã có thể học được những điều mà chủng tộc của chúng phải mất nhiều thế kỷ chậm chạp và nhọc nhằn để đạt được. Tất cả những thành công của người đi trước đã ngày càng được chất chồng lên.

Những kích thích có lợi cho phản ứng tiết kiệm và hiệu quả, chẳng hạn hệ thống đường sá và phương tiện giao thông, sự dễ dàng làm chủ được nhiệt độ, ánh sáng và điện, máy móc và dụng cụ được sản xuất ra để phục vụ cho mọi mục đích khác nhau, tự bản thân chúng hoặc gộp lại tất cả, đều không làm thành một nền văn minh. Nhưng mục đích sử dụng của chúng thì lại là sự văn minh, và không có đồ vật thì không thể có mục đích sử dụng. Con người được giải phóng khỏi thời giờ lẽ ra tất yếu phải được sử dụng để giành giật một cuộc sống trong một môi trường không thân thiện và bảo vệ cuộc sống ấy tạm thời trước những khắc nghiệt của môi trường đó. Một khối lượng lớn tri thức được truyền dạy, tính chính đáng của việc làm này được đảm bảo bằng việc sự trang bị vật chất - ở đó tri thức được

thể hiện - dẫn đến kết quả ngang bằng với những sự kiện khác của tự nhiên. Như vậy, nhờ những công cụ do con người làm ra, chúng ta được che chở, có lẽ là sự che chở quan trọng nhất, để không lặp lại những tín ngưỡng mê tín, những huyền thoại hoang đường và những tưởng tượng nghèo nàn về tự nhiên mà trong quá khứ có quá nhiều khả năng trí tuệ xuất sắc đã bị lãng phí vào đó. Nếu chúng ta bổ sung một yếu tố khác nữa, rằng những công cụ như vậy không chỉ được sử dụng mà chúng còn được *sử dụng vì những lợi ích của một đời sống chia sẻ và liên kết thực sự*, thì khi ấy công cụ sẽ trở thành nguồn lực *thực sự* của nền văn minh. Nếu Hy Lạp [cổ đại], dù chỉ với một nguồn lực vật chất rất nhỏ so với chúng ta [nước Mỹ ngày hôm nay], nhưng đã đạt được một sự nghiệp trí tuệ và nghệ thuật có giá trị và cao quý chính bởi vì Hy Lạp đã điều khiển các nguồn lực của họ vào những mục đích xã hội.

Nhưng bất kể tình huống như thế nào, dù đó là một xã hội dã man hay văn minh, dù đó là một xã hội có rất ít sự kiểm soát các sức mạnh tự nhiên hay một xã hội phần nào bị nô dịch vào một cơ cấu còn chưa được biến thành phụ lưu của một kinh nghiệm chia sẻ, song những sự vật nào xét như chúng tham gia vào hành động thì đều cung cấp những điều kiện có tính giáo dục của đời thường và chúng điều khiển sự hình thành xu hướng tinh thần và đạo đức.

Giáo dục có chủ đích nghĩa là, như chúng ta đã thấy, một môi trường được lựa chọn riêng cho mục đích giáo dục, sự lựa chọn được thực hiện trên cơ sở chất liệu và phương pháp nào khuyến khích cụ thể sự phát triển theo hướng mong muốn. Bởi vì ngôn ngữ là đại diện cho những điều kiện vật chất đã chịu sự biến đổi tối đa vì lợi ích của đời sống xã hội – các sự vật cụ thể đã mất đi đặc tính ban đầu khi chúng được biến thành công cụ xã hội – cho nên sẽ là thích đáng khi ngôn ngữ phải đóng vai trò quan trọng so với các công cụ khác. Nhờ có ngôn ngữ, chúng ta có thể chia sẻ gián tiếp kinh nghiệm quá khứ của con người và do đó mở rộng và làm phong phú kinh nghiệm của hiện tại. Bằng các biểu trưng và bằng trí tưởng tượng, chúng ta có thể thấy trước những tình huống. Bằng vô số cách thức, ngôn ngữ ghi lại những thành tựu của xã hội và tiên đoán những triển vọng xã hội dưới những ý nghĩa cô đọng. Sự tham gia của ngôn ngữ rộng rãi đến mức người mù chữ được coi gần như đồng nghĩa với người thất học.

Tuy nhiên, có những nguy cơ do việc nhà trường coi trọng cái công cụ đặc biệt này – không phải nguy cơ về mặt lý luận mà là nguy cơ được bộc lộ ra trong thực tiễn. Vì cớ gì mà, bất chấp sự thật rằng việc dạy học bằng

nhồi nhét, học tập bằng hấp thu thụ động đã bị lên án ở khắp nơi, thế nhưng chúng vẫn cố thủ quá vững chắc trong thực tiễn? Cái nguyên lý cho rằng giáo dục không phải là việc người này "nói" và người kia nghe mà đó là một quá trình năng động và có tính kiến tạo, đã bị vi phạm hầu như khắp nơi trong thực tiễn và bị đầu hàng trong lý luận. Liệu có phải tình trạng tệ hại này có nguyên nhân từ việc ngay chính học thuyết nói trên chỉ đơn thuần được nói suông? Người ta biện hộ về nó; người ta thuyết trình về nó; người ta viết sách về nó. Song, muốn đưa học thuyết đó vào thực tiễn, môi trường nhà trường phải được trang bị những phương tiện để thực thi, những công cụ và tài liệu cụ thể, tới một mức độ mà họa hoằn lắm mới đạt tới. Nó đòi hỏi các phương pháp truyền đạt và tổ chức của nhà trường phải thay đổi để cho phép và duy trì các việc làm diễn ra liên tục và trực tiếp cùng sự vật. Điều đó không có nghĩa là chúng ta nên giảm bớt việc sử dụng ngôn ngữ xét như một nguồn lực của giáo dục; song, việc sử dụng ngôn ngữ phải trở nên mang tính sống còn và hiệu quả hơn bằng cách làm cho ngôn ngữ có mối liên hệ bình thường với các hoạt động chia sẻ. "Ấy là việc phải làm, mà cũng không nên bỏ các việc khác[5]." Đối với nhà trường, "việc phải làm" tức là trang bị những phương tiện để tham gia vào hoạt động chung và mang tính hợp tác.

Bởi khi nhà trường tách rời khỏi những điều kiện giáo dục đang tồn tại trong môi trường bên ngoài nhà trường, khi ấy nhà trường tất yếu phải thay thế một tinh thần xã hội bằng một tinh thần sách vở, một tinh thần [ngụy] trí tuệ. Trẻ em tất nhiên đến trường là để học, song vẫn chưa một ai chứng minh được rằng quá trình học tập diễn ra thỏa đáng nhất khi nó được biến thành một công việc hữu thức và tồn tại độc lập. Nếu coi quá trình học tập như là công việc thuộc loại trên, chúng ta sẽ dễ loại bỏ ngay từ đầu ý nghĩa xã hội của việc tham gia vào hoạt động mang mối quan tâm và giá trị chung, khi ấy hoạt động học tập của trí óc biệt lập sẽ mâu thuẫn với mục tiêu của chính nó. Chúng ta có thể duy trì hoạt động vận động thể xác và sự kích thích giác quan ở một người dù chúng ta để anh ta sống một mình, song bằng cách ấy chúng ta không thể làm cho anh ta hiểu được ý nghĩa của các sự vật trong đời sống của anh ta. Chúng ta có thể dạy được năng lực chuyên môn về riêng môn đại số, tiếng Latin hoặc thực vật học, song chúng ta không thể dạy được loại [trí thông minh] có thể điều khiển năng lực vào các mục đích hữu ích. Chỉ có bằng việc tham gia vào một hoạt

---

[5] Ám chỉ một câu trong sách Phúc Âm theo Thánh Luca đoạn 11: 42, ngụ ý không nên sa vào cái nhỏ, bề ngoài mà bỏ qua cái quan trọng, cốt yếu.

động chung, khi việc sử dụng chất liệu và công cụ của một người này có liên quan một cách hữu thức tới việc những người khác đang sử dụng các khả năng và dụng cụ của họ, chỉ khi ấy xu hướng tính cách của cá nhân mới chịu sự điều khiển xã hội.

Tóm lại, các động lực tự nhiên hoặc bẩm sinh của trẻ em không bao giờ phù hợp với đời sống-tập quán của cộng đồng của chúng. Do đó, [các động lực tự nhiên hoặc bẩm sinh] phải được điều khiển hoặc hướng dẫn. Sự kiểm soát này khác với cưỡng bách về thể xác; nó cốt ở việc làm cho các động lực đang hoạt động tại bất kỳ một thời điểm nào được tập trung vào mục đích cụ thể nào đó và cốt ở việc thiết lập một trật tự liên tục cho các hành động diễn ra liên tiếp. Hành động của người khác bao giờ cũng chịu tác động của việc chọn lọc các kích thích nào gọi ra những hành động đó của họ. Nhưng trong một số trường hợp chẳng hạn như ra lệnh, cấm đoán, tán thành và phản đối, sự kích thích xuất phát từ những người mà việc tác động tới hành động [của người khác] là mang mục đích trực tiếp. Bởi vì trong những trường hợp như vậy chúng ta ý thức rõ nhất việc kiểm soát hành động của người khác, cho nên chúng ta dễ cường điệu tầm quan trọng của loại kiểm soát này mà coi thường một phương thức khác tồn tại thường trực và hiệu quả hơn. Tính chất của các tình huống mà trẻ em tham gia chính là sự kiểm soát có tính căn bản. Trong các tình huống của cuộc sống, trẻ em phải nhìn vào điều người khác đang làm để có cách hành động cho phù hợp. Nhờ điều đó mà hành động của chúng được điều khiển đi đến một kết quả chung và chúng có được một cách hiểu chung giống như những người tham gia khác. Bởi [tất cả mọi người] *có ý định* như nhau, ngay cả khi thực hiện những hành động khác nhau. Cách hiểu giống nhau nói trên về phương tiện và mục đích của hành động chính là bản chất của kiểm soát xã hội. Nó mang tính gián tiếp, tức liên quan đến cảm xúc và trí tuệ, chứ không mang tính trực tiếp hoặc dành riêng cho cá nhân. Hơn nữa, nó nằm bên trong xu hướng nhân cách của con người, chứ không phải đến từ bên ngoài và mang tính ép buộc. Nhiệm vụ của giáo dục là đạt được sự kiểm soát ở bên trong này dựa vào sự đồng nhất về mối hứng thú và cách hiểu chung. Mặc dù sách vở và trò chuyện có thể làm được nhiều điều, song các phương tiện đó thường được trông cậy quá mức như là duy nhất. Để có được hiệu quả đầy đủ, nhà trường phải tạo thêm cơ hội để người học tham gia vào các hoạt động liên kết để cho các khả năng của họ cùng các chất liệu và dụng cụ sử dụng trong nhà trường có thêm một ý nghĩa *xã hội.*

Chương IV

GIÁO DỤC XÉT NHƯ LÀ SỰ TĂNG TRƯỞNG

1. Những điều kiện của tăng trưởng. Trong khi điều khiển các hoạt động của trẻ em, xã hội xác định tương lai của trẻ em và qua đó xác định luôn tương lai của chính nó. Bởi vì trẻ em tại bất kỳ một thời điểm nào sẽ một ngày nào đó làm thành xã hội của giai đoạn tương lai, cho nên bản chất của giai đoạn tương lai đó sẽ phụ thuộc rất nhiều vào sự điều khiển các hoạt động của trẻ em tại một giai đoạn trong quá khứ. Quá trình vận động tích lũy này được gọi là tăng trưởng.

Non nớt là trạng thái đầu tiên của quá trình tăng trưởng. Có vẻ là một sự thật quá hiển nhiên khi nói rằng một người chỉ có thể tăng trưởng chừng nào anh ta còn chưa phát triển hết. Song, tiền tố "im" của từ "immaturity" (non nớt) lại mang một nghĩa tích cực chứ không chỉ đơn thuần nghĩa là "không có" hoặc "thiếu". Đáng lưu ý là, các từ "khả năng" và "tiềm năng" có nghĩa kép: một nghĩa [khẳng định] và một nghĩa [phủ định]. "Khả năng" có thể đơn thuần nghĩa là khả năng chứa, "dung lượng", chẳng hạn dung lượng của một đơn vị một phần tư ga-lông chất lỏng (tức khoảng hơn một lít). Chúng ta có thể dùng từ "tiềm năng" để đơn thuần nói tới một trạng thái âm i hoặc thụ động – một khả năng trở thành cái gì đó khác trước do những ảnh hưởng từ bên ngoài. Nhưng chúng ta còn có thể dùng từ "khả năng" để nói tới một khả năng [trình độ], một năng lực; và "tiềm năng" còn có nghĩa là mạnh mẽ, sức mạnh. Vậy thì khi chúng ta nói rằng non nớt nghĩa là khả năng có thể tăng trưởng, chúng ta không ám chỉ sự thiếu vắng những năng lực mà ở vào một thời điểm sau này chúng có thể xuất hiện; [khi nói tới non nớt], chúng ta muốn nói rõ rằng, có một sức mạnh đang thực sự tồn tại – tức *năng lực* để phát triển.

Chúng ta có khuynh hướng coi non nớt đơn thuần là sự thiếu, và tăng trưởng là cái gì đó lấp đầy khoảng cách giữa người non nớt và người

trưởng thành, bởi vì chúng ta đánh giá thời thơ ấu *trong sự so sánh tương đối* thay vì nhìn vào bản chất của nó. Chúng ta đơn giản coi thời thơ ấu như là một tình trạng thiếu thốn bởi chúng ta sử dụng thời trưởng thành như một tiêu chuẩn cố định để đánh giá về nó. Cách nhìn này khiến chúng ta chỉ chú ý tới cái mà trẻ em không có, cái mà trẻ em chỉ có khi chúng trở thành người lớn. Vì nhiều mục đích, quan điểm có tính so sánh tương đối này là đủ chính đáng, song nếu chúng ta coi nó là quan điểm cuối cùng, câu hỏi sẽ nảy sinh rằng liệu có phải chúng ta mắc phải một sự giả định quá kiêu ngạo hay không. Ví thử trẻ em có thể tự diễn đạt được một cách rành mạch và chân thành, chúng sẽ tiết lộ một câu chuyện khác hẳn; và người lớn có cái quyền uy tuyệt vời để đinh ninh rằng trong phạm vi nào đó về đạo đức và trí tuệ, người lớn phải học trẻ thơ.

Có thể thấy rõ sự nghiêm trọng của giả định coi đặc tính của tình trạng non nớt là [thiếu năng lực] nếu chúng ta lưu ý rằng giả định ấy đã coi một mục đích bất biến như là lý tưởng và chuẩn mực. Sự thực hiện quá trình tăng trưởng lại được coi là một sự tăng trưởng *đã xong trọn vẹn*: nghĩa là một sự Thôi Tăng Trưởng hoặc không còn tăng trưởng thêm được nữa. Có thể thấy rõ sự vô nghĩa của giả định trên trong sự kiện rằng người lớn nào cũng khó chịu với việc bị đổ lỗi cho sự không còn khả năng tiếp tục tăng trưởng nữa; và khi anh ta phát hiện thấy mình không còn khả năng phát triển nữa thì anh ta liền coi sự kiện đó như là bằng chứng của sự mất mát thay vì phải cầu viện đến cái đã hoàn thành như là sự bộc lộ đầy đủ của năng lực. Vì sao lại có một sự đánh giá không bình đẳng về trẻ em và người lớn?

Hiểu một cách tuyệt đối thay vì so sánh tương đối, "non nớt" chỉ rõ [ý] một sức mạnh hoặc một khả năng tích cực – tức *năng lực* để tăng trưởng. Khác với chủ kiến của nhiều học thuyết về giáo dục, chúng ta chẳng cần thiết phải khuyến khích hoặc khơi gợi những hoạt động tích cực ở một đứa trẻ. Nơi nào có sự sống, nơi đó đã tồn tại những hoạt động nhiệt tình và sôi nổi. Tăng trưởng không phải là cái được làm sẵn cho trẻ em; nó là cái mà trẻ em làm ra. Khía cạnh năng động và có tính kiến tạo của khả năng [tăng trưởng] là chìa khóa để hiểu hai đặc điểm chính của tình trạng non nớt: lệ thuộc và dễ thay đổi. (Thứ nhất) nghe có vẻ phi lý khi nói lệ thuộc là cái mang tính tích cực, lại càng phi lí hơn khi đó lại là một năng lực. Song, nếu như lệ thuộc nghĩa là bất lực, thì chẳng bao giờ xảy ra sự tăng trưởng cả. Một người đơn thuần bất lực sẽ mãi mãi bị lệ thuộc vào người khác. Lệ thuộc bao giờ cũng đi kèm với tăng trưởng về năng lực, chứ không phải đi

kèm với một tình trạng ngày càng ký sinh, sự việc đó đã hàm ý rằng lệ thuộc là cái mang tính kiến tạo. Chỉ đơn thuần được che chở bởi người khác sẽ không khuyến khích sự tăng trưởng. Bởi (thứ hai) sự lệ thuộc chỉ tạo thành một bức tường vây xung quanh tình trạng bất lực. Trẻ em bao giờ cũng bất lực trước thế giới vật chất. Lúc sinh ra và một thời gian dài sau đó, đứa trẻ chưa có đủ khả năng để phát triển về mặt thể xác, không thể tự kiếm sống. Nếu đứa trẻ buộc phải làm điều đó một mình, nó khó lòng sống sót nổi sau một tiếng đồng hồ. Về phương diện này, trẻ em gần như bất lực hoàn toàn. Những con thú non của các loài dã thú giỏi hơn trẻ em rất nhiều. Trẻ em yếu đuối về mặt thể xác và nó không thể lợi dụng sức mạnh mà nó có sẵn để đối phó với môi trường vật chất.

1. Nhưng để bù lại, tính chất bất lực triệt để nói trên lại cho thấy một khả năng nào đó. Việc những con thú khi mới sinh ra đã có khả năng, xét một cách tương đối, thích nghi khá tốt với những điều kiện vật chất cho thấy rằng cuộc sống của chúng không gắn liền mật thiết với cuộc sống của những con thú quanh chúng. Có thể nói, chúng có những khả năng tự nhiên về thể xác bởi vì chúng thiếu những khả năng mang tính xã hội. Trẻ em trái lại có thể tiếp tục tồn tại được bất chấp việc chúng không đủ năng lực về mặt thể xác chỉ bởi chúng có khả năng mang tính xã hội. Đôi khi chúng ta nói và suy nghĩ như thể trẻ em đơn thuần tồn tại *về mặt thể xác* trong một môi trường xã hội; như thể chỉ người lớn mới có những khả năng xã hội và người lớn là những người chăm sóc trẻ em còn trẻ em là những người tiếp nhận thụ động. Ví thử có ai đó nói rằng trẻ em có *khả năng* trời phú tuyệt vời trong việc tranh thủ sự chú ý hợp tác ở người khác, người ta sẽ coi câu nói đó là một cách nói ngược để châm biếm mà lẽ ra phải nói rằng người lớn chu đáo một cách tuyệt vời tới những nhu cầu của trẻ em. Song, sự quan sát cho thấy trẻ em có một khả năng tự nhiên vào loại bậc nhất về giao tiếp xã hội. Khi trưởng thành lên ít ai còn giữ được trọn vẹn khả năng đồng cảm linh hoạt và nhạy bén với thái độ và hành động của những người xung quanh. Trẻ em không chú ý tới những vật cụ thể (bởi chúng không có khả năng kiểm soát những nhân vật đó) nhưng đồng thời trẻ em lại có thể tập trung hứng thú và sự chú ý vào những việc làm của con người. Ở trẻ em, cơ chế bẩm sinh và mọi động lực tự nhiên đều có xu hướng giúp cho phản ứng xã hội trở nên dễ dàng hơn. Phát biểu cho rằng trẻ em trước tuổi thiếu niên là những người ích kỷ quá đáng, cho dù là đúng đi nữa, vẫn không mâu thuẫn với chân lý của phát biểu trên. Phát biểu đó chỉ đơn giản cho thấy phản ứng xã hội [ở trẻ em] được sử

dụng vì lợi ích của bản thân chúng, chứ không phủ nhận sự tồn tại của phản ứng xã hội [ở trẻ em]. Song, trên thực tế phát biểu đó là không đúng. Những luận cứ được sử dụng để chứng minh tính ích kỷ tuyệt đối ở trẻ em thực ra lại cho thấy trẻ em hành động với mục tiêu rõ rệt và không úp mở. Nếu như người lớn thấy mục đích làm thành mục tiêu [của trẻ em] là thiển cận và ích kỷ thì chỉ bởi vì người lớn (bởi khi còn bé họ cũng bị cuốn hút tương tự [vào các mục tiêu]) đã làm chủ được những mục tiêu như vậy và do đó họ không còn bị thu hút bởi chúng nữa. Ngoài ra, phần lớn cái bị coi là sự ích kỷ bẩm sinh của trẻ em đơn giản chỉ là một sự ích kỷ đối lập lại với một sự ích kỷ của người lớn. Người lớn quá mải mê với công việc của mình và do đó họ không có hứng thú tới công việc của trẻ em, và đối với người lớn, rõ ràng trẻ em mải mê một cách dường như vô lý vào những công việc riêng *của chúng*.

Xét từ một quan điểm xã hội, "lệ thuộc" hàm nghĩa một năng lực hơn là một sự yếu kém; lệ thuộc kéo theo sự lệ thuộc lẫn nhau. Có một nguy cơ luôn tồn tại rằng tính độc lập [tức không bị lệ thuộc] ở một cá nhân càng cao thì năng lực xã hội ở người đó càng giảm đi. Anh ta càng tự lập thì anh ta có thể càng trở nên tự mãn; thậm chí anh ta còn có thái độ cách biệt và lãnh đạm. Thái độ đó thường khiến một cá nhân trở nên vô cảm trước những mối quan hệ với người khác, đến nỗi anh ta phát triển một ảo tưởng rằng có thể thực sự đứng vững và hành động đơn độc – một dạng bệnh điên chưa được đặt tên và là nguyên nhân của phần lớn những đau khổ có thể chữa khỏi của thế giới này.

2. Tính thích nghi cụ thể của một sinh vật non nớt để giúp cho nó tăng trưởng, làm thành *tính dễ thay đổi* của nó. Tính dễ thay đổi hoàn toàn khác với tính dễ uốn của vữa mát-tít hoặc sáp. Nó không phải là một khả năng biến đổi về hình thức để thích ứng với áp lực từ bên ngoài. Nó gần giống như việc một số người có khả năng chấp nhận đặc tính của môi trường xung quanh song vẫn giữ nguyên khuynh hướng riêng của họ. Song, tính dễ thay đổi là cái gì đó sâu sắc hơn thế. Về bản chất đó là năng lực học hỏi từ kinh nghiệm; khả năng giữ lại điều gì đó từ một kinh nghiệm và nó giúp ích cho việc đối phó với những khó khăn trong một tình huống sau này. Nghĩa là, đó là khả năng điều chỉnh các hành động dựa vào kết quả của những kinh nghiệm trước đó, khả năng *phát triển những xu hướng*. Nếu không có khả năng này, sự tập nhiễm các thói quen sẽ không thể xảy ra.

Chúng ta đều biết những con thú mới đẻ của các loài động vật bậc cao, đặc biệt là trẻ em, phải *học* thì mới biết sử dụng các phản ứng của bản năng. So với bất kỳ loài động vật nào khác, con người khi sinh ra có nhiều khuynh hướng bản năng hơn. Song, ở những loài động vật bậc thấp, một thời gian ngắn sau khi sinh ra, các bản năng đã tự hoàn thiện để có thể vận dụng một cách phù hợp, trong khi đó hầu hết trẻ em đều ít có tầm quan trọng hệt như địa vị của chúng vậy. Khi sinh ra, trẻ em đã có sẵn một khả năng thích nghi đặc biệt để có thể sử dụng được ngay, song giống như một chiếc vé tàu hỏa, nó chỉ có tác dụng cho một tuyến đường duy nhất. Để có thể sử dụng được đôi mắt, đôi tai, bàn tay và đôi chân, con người phải luyện tập các phản ứng với những sự kết hợp khác nhau để đạt được một sự điều chỉnh linh hoạt và đa dạng. Một con gà chẳng hạn, chỉ vài giờ sau khi nở ra nó đã có thể mổ chính xác vào một mẩu thức ăn. Điều này nghĩa là, chỉ sau một vài lần làm thử, con gà đã có thể hoàn thiện được động tác phối hợp rõ ràng của đôi mắt để nhìn cùng cái đầu và cái thân để mổ vào mẩu thức ăn. Một đứa trẻ phải cần đến sáu tháng mới có thể làm được gần chính xác động tác với tay để rồi phối hợp động tác ấy với các hoạt động của thị giác; nghĩa là, [phải mất gần sáu tháng] chúng ta mới phân biệt được rằng đứa trẻ có thể với tay để lấy một đồ vật mà nó nhìn thấy hay không và nó làm động tác đó như thế nào. Như vậy, con gà không thể vượt qua sự hoàn thiện mang tính tương đối của khả năng bẩm sinh của nó. Lợi thế của đứa trẻ là nó có *vô số* những phản ứng dò dẫm của bản năng và vô số kinh nghiệm đi kèm theo những phản ứng ấy, dẫu cho đứa trẻ ở vào một tình thế bất lợi tạm thời bởi các phản ứng giao cắt lẫn nhau. Khi học một hành động, thay vì có hành động ấy được đưa ra sẵn, người ta nhất thiết phải học cách thay đổi các yếu tố cấu thành hành động ấy, kết hợp chúng theo những cách khác nhau tùy theo sự thay đổi của hoàn cảnh. Khi con người học [làm] một hành động, nó có khả năng tiến bộ liên tục nhờ sự kiện rằng nó phát triển những phương pháp đủ tốt để sử dụng trong những tình huống khác. Quan trọng hơn nữa, con người tập nhiễm một thói quen học tập. Nó học [ngay chính] việc học tập.

Hai sự kiện có ý nghĩa quan trọng đối với sự sống của con người – tính lệ thuộc và sự kiểm soát có thể thay đổi – đã được tổng kết trong học thuyết về tầm quan trọng của thời thơ ấu kéo dài.[6] Sự kéo dài này có ý

[6] Một vài tác giả đã ám chỉ tới ý nghĩa của thời thơ ấu kéo dài, song John Fiske trong cuốn *Excursions of an evolutionist* (Những cuộc du ngoạn của một người theo tiến hóa luận) được coi là người đầu tiên trình bày nó một cách có hệ thống. [J.D]

nghĩa quan trọng xét từ điểm nhìn của người trưởng thành cũng như trẻ em của cộng đồng. Sự tồn tại của những cá thể bị lệ thuộc và đang học tập chính là một sự kích thích sự chăm sóc và yêu thương. Nhu cầu được chăm sóc thường xuyên và liên tục có lẽ là phương tiện quan trọng nhất để biến sự chung sống nhất thời trở thành mối liên kết lâu bền. Đó chắc chắn là ảnh hưởng chính hình thành nên các thói quen dễ dàng bày tỏ tình cảm trìu mến và cảm thông; để hình thành nên mối hứng thú có tính kiến tạo tới hạnh phúc của người khác – điều quan trọng không thể thiếu đối với đời sống liên kết. Trên phương diện trí tuệ, sự phát triển về đạo đức nói trên có nghĩa là đưa thêm vào rất nhiều đối tượng mới mẻ của sự chú ý; nó [sự phát triển về đạo đức] kích thích sự lo xa và lập kế hoạch cho tương lai. Như vậy, có một sự ảnh hưởng tương hỗ. Đời sống xã hội ngày càng phức tạp, nó càng cần kéo dài thời thơ ấu của trẻ em để cho chúng có thể học được những năng lực cần thiết; sự kéo dài tình trạng lệ thuộc này tức là kéo dài tính dễ thay đổi, hoặc kéo dài khả năng học được những phương thức kiểm soát mới mẻ và có thể thay đổi. Do đó, [kéo dài thời thơ ấu] đem lại sự thúc đẩy hơn nữa cho tiến bộ xã hội.

2. Thói quen xét như là biểu hiện của tăng trưởng. Như đã lưu ý ở trên, tính dễ thay đổi là khả năng giữ lại và tiếp tục duy trì những nhân tố kinh nghiệm trước đó để có thể biến đổi các hoạt động đến sau. Nghĩa là, đó là khả năng tập nhiễm những thói quen, hay nói cách khác đó là khả năng phát triển những khuynh hướng rõ ràng. Bây giờ chúng ta sẽ xem xét tới những đặc tính nổi bật của thói quen. Thứ nhất, thói quen tức là một hình thái của năng lực thực thi, một hình thái của hiệu quả trong hành động. Thói quen nghĩa là một khả năng sử dụng các điều kiện tự nhiên để làm phương tiện thực hiện mục đích. Đó là một sự chủ động kiểm soát môi trường dựa vào việc kiểm soát các phương tiện của hành động. Có lẽ chúng ta có khuynh hướng đề cao sự kiểm soát về thể xác mà bỏ qua sự kiểm soát về môi trường. Chúng ta quan niệm việc đi đứng, nói năng, chơi đàn dương cầm, những kỹ năng chuyên môn đặc trưng của người thợ khắc axit, của bác sĩ phẫu thuật, người xây dựng cầu, như thể chúng đơn giản là sự thoải mái thuần thục, sự khéo léo và chính xác của thể xác. Dĩ nhiên chúng đúng là như vậy; song, giá trị của các năng lực đó phải được đánh giá việc họ kiểm soát môi trường một cách tiết kiệm và hiệu quả. Để có thể bước đi được, chúng ta phải có sẵn [để sử dụng] những thuộc tính nhất định nào đó của bản tính tự nhiên – và cả đặc tính nhất định của mọi thói quen khác nữa.

Giáo dục không hiếm khi được định nghĩa là sự tập nhiễm các thói quen gây tác động tới sự điều chinh của một cá nhân và môi trường của anh ta. Định nghĩa này diễn đạt một khâu quan trọng của quá trình tăng trưởng. Song, điều quan trọng là phải hiểu sự điều chinh theo nghĩa tích cực như sau: điều chinh là sự *kiểm soát* các phương tiện để đạt được những mục đích. Nếu chúng ta quan niệm thói quen chỉ là một sự thay đổi được tạo ra bên trong thể xác đồng thời quên rằng sự thay đổi đó cốt ở năng lực tác động tới những thay đổi xảy ra sau đó trong môi trường, thì chúng ta sẽ đi đến chỗ quan niệm rằng "điều chinh" là một sự tuân phục môi trường giống như sáp bị thay đổi theo con dấu khi bị nó đóng lên. Môi trường bị coi là cái bất biến và bằng tính chất bất biến ấy môi trường quy định mục đích và chuẩn mực cho những thay đổi xảy ra trong thể xác; [khi đó] điều chinh chỉ là việc chúng ta tự mình làm cho thích hợp với tính bất biến nói trên của những điều kiện bên ngoài.[7] Thói quen xét như là *tập quán* quả thực là điều gì đó thụ động *một cách tương đối*, chúng ta trở nên quen với môi trường xung quanh – với cách ăn mặc của chúng ta, đôi giày và đôi găng tay của chúng ta; với bầu khí quyển chừng nào nó thực sự giữ nguyên không thay đổi; với các cộng sự hằng ngày của chúng ta v.v... Nhưng thói quen [được hình thành như thế] có một đặc điểm rõ rệt như sau: sự tuân phục môi trường, một sự thay đổi được tạo ra trong thể xác song nó không liên quan gì tới năng lực làm biến đổi môi trường vật chất. Ngoài việc chúng ta không thể đem các đặc tính của những điều chinh như vậy [điều chinh trước sự thay đổi của môi trường] (hoàn toàn có thể gọi đó là *thích nghi*, để phân biệt với những điều chinh mang tính chủ động) vào bên trong các thói quen chủ động sử dụng môi trường xung quanh, có hai đặc điểm của thói quen đáng để lưu ý. Thứ nhất, chúng ta quen với sự vật *trước hết* nhờ vào việc sử dụng chúng.

Hãy xem xét điều xảy ra khi một người làm quen với một thành phố xa lạ. Thoạt đầu có sự kích thích thái quá và sự phản ứng thái quá và không phù hợp. Dần dần, có những kích thích nào đó được chọn lọc bởi chúng phù hợp, và những kích thích khác bị yếu dần đi. Có thể nói chúng ta không còn phản ứng lại các kích thích đó nữa, hay nói đúng hơn, chúng ta đã tạo ra một phản ứng bền bỉ trước những kích thích ấy – một trạng thái

---

[7] Dĩ nhiên quan niệm này là một hệ đề hợp logic của những quan niệm về mối quan hệ bề ngoài giữa kích thích và phản ứng, được xem xét tại chương trước (Chương III), và được rút ra từ những quan niệm coi tình trạng non nớt là sự phủ nhận của tình trạng trưởng thành và tính dễ thay đổi được trình bày tại chương này. [J.D]

cân bằng của điều chỉnh. Nghĩa là, thứ hai, sự điều chỉnh bền bỉ đó cung cấp cái nền để cho người ấy thực hiện những điều chỉnh cụ thể khi cơ hội nảy sinh. Chúng ta không bao giờ quan tâm tới việc thay đổi *toàn bộ* môi trường; chúng ta coi phần lớn mọi sự đều là đương nhiên và chấp nhận như chúng có sẵn. Khi muốn đưa ra những thay đổi cần thiết, hoạt động của chúng ta tập trung vào những chi tiết nào đó, dựa vào cái nền nói trên. Như vậy, thói quen [thích nghi bị động] là sự điều chỉnh của chúng ta trước một môi trường song vào thời điểm đó chúng ta không quan tâm tới việc biến đổi môi trường, và sự điều chỉnh ấy có tác dụng như đòn bẩy cho những thói quen mang tính chủ động.

Thích nghi, nói một cách chính xác, có sự giống nhau hoàn toàn giữa sự thích nghi *của* môi trường với các hoạt động của chúng ta và sự thích nghi của các hoạt động của chúng ta *với* môi trường. Một bộ lạc dã man có thể sống được trên một đồng bằng – sa mạc. Nó tự thích nghi. Nhưng sự thích nghi ấy đòi hỏi một sự chấp nhận, tha thứ, chịu đựng tối đa sự vật như chúng đang tồn tại, một sự phục tùng thụ động tối đa và một sự chủ động kiểm soát tối thiểu, một sự nhượng bộ mục đích tối thiểu. Một dân tộc văn minh [thì] tham gia vào hoàn cảnh. Họ cũng tự thích nghi. Họ xây dựng hệ thống tưới tiêu; họ tìm kiếm trên Trái đất những cây cối và động vật nào có thể phát triển khỏe mạnh trong những điều kiện như thế [sa mạc]; bằng việc chọn lọc cẩn thận, họ cải tạo những loài cây đang sống tại đó. Kết quả, loài cây hoang dại đã trổ hoa như một loài hoa hồng. Người dã man đơn thuần bị nhiễm phải các thói quen; người văn minh [thì] có những thói quen làm biến đổi môi trường.

Tuy nhiên, tầm quan trọng của thói quen không dừng lại ở giai đoạn thực hiện và vận động [của cơ bắp]. Nó [còn có nghĩa] sự hình thành xu hướng trí tuệ và tình cảm cũng như sự thoải mái, tiết kiệm và hiệu quả của hành động. Mọi thói quen đều biểu lộ một *ý thích* – tức một sự chủ động ưu tiên và lựa chọn những điều kiện liên quan đến việc thực hiện ý thích ấy. Không bao giờ một thói quen lại chờ đợi, giống như phương châm của Micawber[8], một kích thích xuất hiện để cho nó được đem ra sử dụng; nó chủ động tìm kiếm cơ hội để chuyển sang giai đoạn vận hành đầy đủ. Nếu sự bộc lộ của nó bị cản trở một cách không chính đáng, ý thích biến thành

[8] Micawber: tên một nhân vật trong cuốn tiểu thuyết *David Copperfield* của nhà văn Anh nổi tiếng Charles Dickens. Tên của nhân vật này đồng nghĩa với kiểu người sống bằng sự kỳ vọng vào những điều sẽ xảy ra.

trạng thái khó chịu và thèm khát dữ dội. [Ngoài ý thích], thói quen còn biểu lộ một xu hướng trí tuệ. Hễ khi nào có một thói quen, khi ấy có sự hiểu biết về chất liệu và thiết bị được sử dụng cho hành động. Khi ấy có một cách hiểu rõ ràng về những tình huống trong đó thói quen vận hành. Các lối suy nghĩ, quan sát và suy tưởng đi vào thói quen xét như những dạng năng lực và mơ ước để chúng ta phân biệt người này là một kỹ sư, người kia là một kiến trúc sư, bác sĩ hoặc nhà buôn. Ở các hình thức lao động thô sơ,các nhân tố trí tuệ tồn tại ở mức ít nhất chính bởi vì các hình thức lao động ấy không đòi hỏi những thói quen ở trình độ cao. Nhưng có những thói quen phán đoán và suy luận cũng đích thực là thói quen không khác gì thói quen sử dụng một công cụ, vẽ một bức tranh hoặc giả thực hiện một thí nghiệm.

Tuy nhiên, những phát biểu như vậy là chưa đầy đủ so với sự thật. Nhờ có thói quen của trí óc tham gia vào thói quen của con mắt và bàn tay, nên thói quen của con mắt và bàn tay mới có ý nghĩa. Quan trọng hơn cả, yếu tố trí tuệ trong một thói quen giúp cho thói quen ấy có mối quan hệ ổn định với mục đích sử dụng khác nhau và linh hoạt, và do đó với cả sự tăng trưởng liên tục. Chúng ta đang nói tới những thói quen *bất biến*. Vâng, câu nói này có thể nghĩa là các năng lực đã được thiết lập quá vững chắc đến nỗi người sở hữu luôn có chúng như là nguồn lực khi cần. Song, câu nói này còn hàm ý những đường mòn, những cách làm đơn điệu ở đó sự tươi mới, sự cởi mở và độc đáo đã bị đánh mất. Tính bất biến của thói quen còn có thể nghĩa là cái gì đó gây ảnh hưởng cố định đối với chúng ta thay vì chúng ta chủ động gây ảnh hưởng đối với sự vật. Sự kiện này cắt nghĩa hai điểm trong một quan niệm phổ biến về thói quen: [điểm thứ nhất], thói quen được đồng nhất với các phương thức cơ giới và mang tính bề ngoài của hành động, đến nỗi người ta không chú ý đến những thói quen trí tuệ và đạo đức; [điểm thứ hai], người ta có khuynh hướng trao cho thói quen một nghĩa xấu, đồng nhất chúng với "những thói xấu". Nhiều người sẽ ngạc nhiên khi năng lực của anh ta trong nghề nghiệp do anh ta chọn lại bị gọi là một thói quen, và anh ta đương nhiên coi việc anh ta hút thuốc lá, uống rượu hoặc nói tục là thói quen theo nghĩa điển hình của từ đó. Đối với anh ta, thói quen là cái gì đó gây ảnh hưởng tới anh ta, cái gì đó không dễ vứt bỏ ngay cả khi lương tri lên án nó.

Các thói quen tự biến đổi thành những cách hành động đơn điệu, hoặc chúng thoái hóa thành những cách hành động mà chúng ta bị nô lệ vào chỉ trong chừng mực mà trí tuệ bị tách rời khỏi các thói quen đó. Những thói

quen đơn điệu là những thói quen thiếu suy nghĩ: những thói quen "xấu" là những thói quen bị cắt đứt khỏi lý trí đến nỗi chúng chống lại những kết luận đến từ sự cân nhắc và quyết định có tính hữu thức. Như chúng ta đã thấy, sự hình thành thói quen xảy ra nhờ tính dễ thay đổi trong bản tính tự nhiên của con người: nhờ việc chúng ta có khả năng thay đổi sự phản ứng cho tới khi tìm ra cách hành động phù hợp và hiệu quả. Những thói quen bất biến và những thói quen chiếm hữu chúng ta thay vì chúng ta chiếm hữu chúng, là những thói quen kết liễu tính dễ thay đổi. Chúng được phân biệt ở sự chấm dứt khả năng thay đổi. Không thể phủ nhận rằng tính dễ thay đổi của cơ thể sống, của nền tảng sinh lý học, có khuynh hướng giảm đi theo năm tháng trưởng thành. Hành động dễ biến đổi theo bản năng và tính dễ di chuyển sự háo hức của tuổi ấu thơ, sự ưa thích những kích thích mới mẻ và những sự phát triển mới, đã quá dễ dàng chuyển thành một "trạng thái nguội dần"– tức thái độ không thích thay đổi và dựa dẫm vào những thành tựu của quá khứ. Chỉ có môi trường nào đảm bảo được việc sử dụng trọn vẹn trí tuệ trong quá trình hình thành các thói quen, môi trường ấy mới có thể ngăn chặn được khuynh hướng nói trên. Dĩ nhiên chính trạng thái xơ cứng của thể xác [theo năm tháng] nói trên gây tác động tới các cấu trúc sinh lý tham gia vào quá trình tư duy. Song, sự kiện này lại càng cho thấy sự cần thiết phải có mối quan tâm bền bỉ để sao cho chức năng của trí tuệ được sử dụng tối đa. Cái phương pháp thiển cận phải cầu viện đến sự khuôn sáo và sự bắt chước một cách cơ giới để tạo ra hiệu quả bề ngoài của thói quen, để tạo ra năng lực vận động cơ bắp không đi kèm tư duy thì bao giờ cũng cố tình thu hẹp ảnh hưởng của môi trường tới sự tăng trưởng.

3. Ý nghĩa của khái niệm "phát triển" trong giáo dục. Cho tới chương này chúng ta chỉ mới nói chút ít về giáo dục. Chúng ta quan tâm nhiều tới những điều kiện và hàm ý của tăng trưởng. Nếu các kết luận của chúng ta được chứng minh là đúng, chúng kéo theo những hệ quả rõ ràng trong giáo dục. Nếu nói rằng giáo dục là phát triển, thì mọi vấn đề đều phụ thuộc vào việc phát triển được quan niệm *như thế nào*. Kết luận chung cuộc của chúng ta là, đời sống là sự phát triển, và quá trình phát triển, tăng trưởng ấy là đời sống. Đưa vào lĩnh vực giáo dục, điều đó nghĩa là (*i*) quá trình giáo dục không có mục đích nào vượt ra ngoài bản thân nó; giáo dục là mục đích tự thân; và (*ii*) giáo dục là một quá trình liên tục tái tổ chức, tái kiến tạo, biến đổi.

1. Nếu hiểu phát triển theo nghĩa *so sánh*, tức là so sánh những đặc điểm loại biệt của đời sống của trẻ em và đời sống của người trưởng thành, thì phát triển nghĩa là sự điều khiển năng lực đi theo những kênh đặc biệt: tức là sự hình thành các thói quen đòi hỏi năng lực thực thi, tính xác định rõ ràng của hứng thú, và các đối tượng cụ thể của quan sát và tư duy. Nhưng quan điểm có tính so sánh này chưa phải là kết thúc. Trẻ em có những năng lực riêng; cố tình bỏ qua sự kiện đó tức là làm cằn cỗi và bóp méo các phương tiện của sự tăng trưởng của trẻ em. Người trưởng thành sử dụng các năng lực của mình để biến đổi môi trường và bằng cách ấy anh ta tạo ra sự kích thích mới để rồi sự kích thích đó lại tái điều khiển các năng lực của anh ta và giữ cho các năng lực đó liên tục phát triển. Cố tình bỏ qua sự kiện này đồng nghĩa với sự phát triển bị chặn lại, một sự thích nghi thụ động. Nói cách khác, đứa trẻ bình thường và người lớn cùng tham gia vào quá trình tăng trưởng. Sự khác biệt giữa trẻ em và người lớn không nằm ở sự tăng trưởng và không tăng trưởng, [sự khác biệt] nằm ở phương thức tăng trưởng phù hợp với những điều kiện khác nhau. Nếu nói tới sự phát triển các năng lực giải quyết vấn đề khoa học và kinh tế học, chúng ta có thể nói rằng đứa trẻ phải tăng trưởng để trở thành người lớn. Nếu nói tới tính dễ hiếu kỳ, tính dễ phản ứng không thiên vị và sự cởi mở tâm hồn, chúng ta có thể nói rằng người lớn có trách nhiệm tăng trưởng để mang những đặc tính của trẻ em. Cả phát biểu này lẫn phát biểu kia đều đúng như nhau.

Cả ba quan điểm từng bị phê phán – bản chất thiếu thốn của tình trạng non nớt, sự điều chỉnh tĩnh trước một môi trường bất biến và tính cứng nhắc của thói quen – đều có liên quan đến một quan niệm sai lầm về tăng trưởng hoặc phát triển, [nghĩa là quan niệm đó cho rằng] tăng trưởng hoặc phát triển tức là một sự vận động để đi tới một mục đích cố định. Tăng trưởng được coi là *sự có* một mục đích thay vì nó *đang là* một mục đích. Tương ứng với ba quan điểm sai lầm trên là những quan điểm tương tự trong giáo dục: thứ nhất, giáo dục đã không tính đến các năng lực bản năng hoặc bẩm sinh của trẻ em; thứ hai, giáo dục đã không phát triển năng lực chủ động đối phó với những tình huống lần đầu tiên xuất hiện; thứ ba, giáo dục đã đề cao thái quá sự tập luyện và các phương pháp khác nhằm có được năng lực mang tính cơ giới mà bỏ qua năng lực nhận thức của cá nhân. Trong mọi trường hợp, môi trường của người lớn được chấp nhận như là một chuẩn mực đối với trẻ em. Trẻ em phải được dạy dỗ để đạt *tới* chuẩn mực đó.

Bản năng tự nhiên đã bị coi thường hoặc bị coi là điều gây khó chịu – chúng bị coi là những đặc điểm đáng ghét cần ngăn chặn, hoặc phải bắt chúng tuân phục những tiêu chuẩn đến từ bên ngoài bất kể thế nào. Bởi vì sự tuân phục là mục tiêu, cho nên cái làm thành sự độc đáo riêng của một đứa trẻ lại bị gạt sang một bên hoặc bị coi là nguyên nhân của sự ngỗ nghịch hoặc tính vô kỷ luật. Sự tuân phục được biến thành đồng nghĩa với tính đồng dạng. Do đó điều này đã dẫn đến sự hờ hững với cái mới, sự ác cảm với cái tiến bộ và sợ hãi cái không xác quyết và cái chưa biết. Bởi vì mục đích của tăng trưởng lại nằm ngoài và vượt ra ngoài giới hạn của quá trình tăng trưởng, cho nên người ta phải viện đến những tác nhân bên ngoài để tạo ra sự vận động đi tới mục đích đó. Hễ khi nào một phương pháp giáo dục thể hiện rõ tính chất cơ giới, thì chúng ta có thể tin chắc rằng phương pháp ấy đã phải dùng đến áp lực từ bên ngoài để gây ảnh hưởng nhằm đạt được một mục đích có tính bề ngoài.

2. Bởi vì trên thực tế sự tăng trưởng không có mối liên quan với bất cứ cái gì ngoài việc tăng trưởng hơn nữa, cho nên giáo dục không phụ thuộc vào bất cứ điều gì ngoài việc giáo dục nhiều hơn nữa. Không có gì là mới khi nói rằng giáo dục không được chấm dứt khi học sinh rời nhà trường. Ý nghĩa của câu nói cũ rích này là, giáo dục nhà trường có mục đích đảm bảo tính tiếp diễn của giáo dục bằng cách nó xây dựng năng lực đảm bảo duy trì sự tăng trưởng. Sản phẩm cao quý nhất của giáo dục nhà trường là ở chỗ này: nhà trường tạo ra khuynh hướng học hỏi từ bản thân đời sống và nó cung cấp những điều kiện sống nào đó để cho tất cả mọi người sẽ học tập trong quá trình họ đang sống.

Nếu chúng ta từ bỏ ý định định nghĩa tình trạng non nớt bằng cách so sánh nó một cách bất biến với thành tựu của người lớn, chúng ta buộc phải từ bỏ cách suy nghĩ rằng non nớt tức là thiếu những đặc điểm đáng mong muốn. Khi từ bỏ quan niệm này, chúng ta cũng phải từ bỏ thói quen nghĩ rằng dạy học là phương pháp cung cấp cái bị thiếu nói trên bằng cách đong đầy kiến thức vào một cái lỗ trong trí óc và đạo đức trong khi nó đang chờ đợi sự đong đầy đó. Bởi đời sống nghĩa là tăng trưởng, cho nên một người luôn sống đích thực và tích cực bằng toàn bộ bản tính và những yêu sách tuyệt đối bất kể tại giai đoạn nào của quá trình tăng trưởng. Do đó, giáo dục tức là công việc cung cấp những điều kiện để đảm bảo sự tăng trưởng, hoặc tính đầy đủ của đời sống, bất kể tuổi tác nào. Thoạt đầu chúng ta nôn nóng nhìn vào tình trạng non nớt, coi nó như là điều gì đó phải vượt qua càng nhanh càng tốt. Sau đó, do được đào tạo bởi những phương pháp giáo

dục như vậy, người lớn ngoái nhìn lại thời thơ ấu và niên thiếu với nỗi hối tiếc nôn nóng, coi đó như là một sân khấu của những cơ hội đã mất và những năng lực bị lãng phí. Tình trạng trớ trêu này sẽ chỉ chấm dứt khi người ta nhận ra rằng đời sống chứa đựng bên trong nó đặc tính riêng và rằng nhiệm vụ của giáo dục là làm việc với cái đặc tính riêng đó.

Hiểu được đời sống tức là tăng trưởng sẽ giúp chúng ta tránh được cái gọi là sự lý tưởng hóa thời thơ ấu mà trên thực tế đó chỉ là sự dễ dãi lười biếng. Đời sống không tồn tại trong bất kỳ hành động và mối hứng thú hời hợt nào. Cho dù không phải bao giờ cũng dễ dàng phân biệt được sự khờ dại bề ngoài đơn thuần có phải là một dấu hiệu cho biết năng lực nào đó mới xuất hiện và cho tới lúc ấy còn chưa được huấn luyện hay không, chúng ta vẫn cần ghi nhớ không được coi biểu hiện bề ngoài như là mục đích tự thân. Chúng là những dấu hiệu của sự tăng trưởng có thể xảy ra. Chúng phải được biến thành phương tiện của sự phát triển, của việc đưa năng lực tiến lên phía trước, chứ không phải bị bỏ mặc phát triển tùy tiện hoặc được nuôi dưỡng vì lợi ích của chính chúng. Sự đề cao thái quá tới các hiện tượng bề mặt (cho dù nhằm mục đích khiển trách hay khuyến khích) có thể củng cố các hiện tượng đó và do đó chặn đứng sự phát triển. Cái mà động năng tự nhiên đang hướng tới chứ không phải cái chúng đã là, mới là điều quan trọng đối với cha mẹ và thầy cô. Không gì diễn đạt hay hơn cái nguyên tắc tôn trọng tình trạng non nớt bằng những lời sau đây của Emerson[9]: "Hãy tôn trọng trẻ em. Hãy bớt tỏ ra như là bố mẹ của chúng. Đừng xâm phạm sự cô đơn của chúng. Nhưng tôi nghe thấy tiếng la ó phản đối lời khuyên này: Có phải ngài sẽ thực sự vứt bỏ sợi dây cương của kỷ luật xã hội và cá nhân; có phải ngài sẽ bỏ mặc trẻ em với sự phát triển điên rồ những tình cảm và ý muốn bất thường của chúng và rồi ngài gọi tình trạng vô chính phủ đó là sự tôn trọng bản tính của trẻ em? Tôi [Emerson] xin trả lời – hãy tôn trọng trẻ em, tôn trọng chúng đến cùng, song hãy tôn trọng cả bản thân chúng ta nữa. ... Công việc luyện rèn một cậu bé gồm có hai điểm sau đây: nuôi dưỡng *cái tự nhiên* của cậu bé và chỉ luyện rèn riêng cái đó mà thôi; nuôi dưỡng *cái tự nhiên* của cậu bé, song ngăn chặn phản ứng náo động, sự dại dột và sự đùa nhả của cậu bé; hãy nuôi dưỡng bản tính của cậu bé *và trang bị cho bản tính ấy sự nhận thức phù hợp với ngay chính hướng phát triển của bản tính ấy.*" Và Emerson tiếp tục chứng minh rằng sự tôn trọng dành cho thời thơ ấu và thời niên thiếu thay vì mở ra một lối đi dễ chịu và thoải mái cho người thầy thì nó lại "đòi hỏi ngay

[9] Ralph Waldo Emerson (1803-1882): thi sĩ và tư tưởng gia người Mỹ (ND).

lập tức người thầy phải dành rất nhiều thời giờ, sự quan tâm ngay trong cách sống của mình. Nó đòi hỏi thời gian, mục đích sử dụng, sự hiểu biết thấu đáo, sự kiện, toàn bộ những bài học vĩ đại và sự giúp đỡ của Chúa; và chỉ duy nhất việc lưu tâm sử dụng [sự tôn trọng nói trên] mới có thể đem lại tính cách và sự sâu sắc [cho trẻ em]".

Tóm lại, năng lực tăng trưởng không thể tồn tại nếu một người không phụ thuộc vào người khác và nếu tính dễ thay đổi không tồn tại ở anh ta. Cả hai điều kiện này thể hiện rõ nhất khi con người ở vào giai đoạn thơ ấu và thiếu niên. Tính dễ thay đổi hoặc năng lực học hỏi từ kinh nghiệm tức là sự hình thành các thói quen. Nhờ có thói quen, [con người] kiểm soát môi trường, kiểm soát năng lực sử dụng môi trường vì mục đích của con người. Thói quen tồn tại dưới cả hai dạng sau đây: nhiễm phải thói quen [thụ động] – tức các hoạt động của thể xác để tạo ra một sự cân bằng nói chung và lâu bền với môi trường xung quanh – và khả năng chủ động điều chỉnh hoạt động để thích ứng với những điều kiện mới. Dạng thói quen thứ nhất cung cấp cái nền cho sự tăng trưởng; dạng thói quen thứ hai làm thành sự tăng trưởng [tức nó chính là sự tăng trưởng]. Thói quen được hình thành chủ động bao giờ cũng đòi hỏi sự suy nghĩ, sự sáng tạo và sáng kiến bởi chúng cần đến năng lực thực hiện các mục tiêu mới mẻ. Đối lập với chúng là thói quen bất biến, biểu hiện của một sự ngừng tăng trưởng. Bởi vì tăng trưởng là đặc trưng của đời sống, cho nên giáo dục và tăng trưởng là một; giáo dục không có bất kỳ mục đích nào khác ngoài bản thân nó. Giá trị của giáo dục nhà trường được đánh giá bằng tiêu chí sau đây: nó tạo ra sự khát khao tăng trưởng liên tục tới mức độ nào và nó cung cấp các phương tiện để biến khát khao đó thành kết quả trong thực tế như thế nào.

Chương V

SỰ CHUẨN BỊ, SỰ BỘC LỘ VÀ PHƯƠNG PHÁP RÈN LUYỆN HÌNH THỨC

1. Giáo dục xét như là sự chuẩn bị. Chúng ta đã thừa nhận rằng, tiến trình giáo dục là một tiến trình tăng trưởng liên tục, tại bất kỳ giai đoạn nào của quá trình tăng trưởng, mục tiêu của tiến trình đó là có thêm một khả năng tăng trưởng. Quan niệm này tương phản rõ rệt với các quan niệm khác đã từng ảnh hưởng tới thực tiễn. Để hiểu rõ hơn quan niệm này, chúng ta sẽ làm rõ hơn sự tương phản nói trên. Sự tương phản thứ nhất nằm ở quan điểm cho rằng, giáo dục là một quá trình chuẩn bị hoặc chuẩn bị sẵn sàng. Quan niệm này cho rằng, [trẻ em] dĩ nhiên phải được chuẩn bị cho những trách nhiệm và đặc quyền của đời sống trưởng thành. Trẻ em không được coi là những thành viên chính thức và hợp thức của xã hội. Chúng bị coi là những ứng cử viên; chúng bị xếp vào danh sách chờ. Quan niệm này chỉ được đẩy xa hơn một chút nếu như cuộc sống của người lớn được coi như là không mang ý nghĩa vì lợi ích của chính nó, mà như là một giai đoạn tập sự để chuẩn bị cho "một cuộc sống khác". Nó chỉ là một dạng khác của quan điểm đã từng bị phê phán, theo đó đặc điểm của tăng trưởng là sự không có và sự còn thiếu; do đó, chúng ta không cần nhắc lại những ý kiến phê phán, mà chuyển ngay sang những hệ quả có hại khi giáo dục bị đặt trên nền tảng của quan niệm này.

Thứ nhất, [quan niệm nói trên] bao hàm sự bỏ phí cái động lực thúc đẩy. Động lực không được sử dụng. Ai cũng biết, trẻ em bao giờ cũng sống trong hiện tại; đó không chỉ là một sự kiện không được lảng tránh, đó còn là một điểm ưu trội. Tương lai xét như là tương lai đơn thuần, thì luôn thiếu tính khẩn trương và tính cụ thể. Để chuẩn bị sẵn sàng cho điều gì đó mà ta không biết đó là gì cũng như tại sao, tức là vứt đi cái lợi thế đòn bẩy hiện có, và tìm kiếm động lực trong sự may rủi mơ hồ. Thứ hai, trong

những hoàn cảnh như vậy, sự chần chừ và do dự trở nên có tầm quan trọng đặc biệt. Còn một quãng đường dài nữa mới tới được cái tương lai đang được chuẩn bị; còn cần rất nhiều thời gian nữa để tương lai ấy trở thành hiện tại. [Vậy] cớ gì phải vội vã với việc chuẩn bị sẵn sàng cho tương lai ấy? Sự trì hoãn càng hấp dẫn mạnh hơn khi mà hiện tại đem lại quá nhiều cơ hội tuyệt vời và dâng tặng quá là nhiều mời gọi phiêu lưu. Sự chú ý và năng lượng đương nhiên được hướng vào những cơ hội và mời gọi đó; giáo dục dĩ nhiên sẽ vẫn đem lại một kết quả nào đó, song kết quả sẽ còn lớn hơn giá như toàn bộ nỗ lực được tập trung vào việc biến các điều kiện trở nên mang tính giáo dục nhiều nhất. [Quan điểm này] dẫn đến hệ quả xấu thứ ba là, nó thay thế một chuẩn mực có liên hệ với các năng lực cụ thể của cá nhân đang chịu sự giáo dục, bằng một chuẩn mực bình quân có tính quy ước xuất phát từ sự kỳ vọng và yêu cầu. Thay thế một sự phán đoán nghiêm ngặt và rõ ràng dựa trên những điểm mạnh và điểm yếu của cá nhân, bằng một sự đánh giá mơ hồ và không chắc chắn về những gì mà trẻ em được kỳ vọng sẽ trở thành, xét một cách bình quân, trong một tương lai ít nhiều xa vời; chẳng hạn [tương lai ấy là] khi kết thúc năm học, khi trẻ em chuyển lên lớp trên hoặc khi chúng chuẩn bị vào đại học hay khi chúng bước vào công việc được coi là nghiêm túc và tương phản với giai đoạn chuẩn bị: sống. Khó lòng cường điệu sự thiệt thòi của việc di chuyển mối quan tâm từ một giai đoạn mang tính chiến lược sang một giai đoạn không tạo ra kết quả. Sự di chuyển này hầu như thất bại ở ngay chính chỗ nó tưởng là đang thành công: nó không thể thực hiện được một sự chuẩn bị cho tương lai.

Cuối cùng, nguyên lý [coi giáo dục là] sự chuẩn bị đã phải cầu viện đến việc sử dụng những động cơ ngẫu nhiên của khoái lạc và khổ đau trên một quy mô lớn. Bởi khi bị tách rời khỏi những khả năng có thể xảy ra của hiện tại, tương lai sẽ bị mất đi sức mạnh kích thích và điều khiển, vì thế nó cần phải được trói buộc thêm cái gì đó để làm cho nó hoạt động. Hứa hẹn phần thưởng và đe dọa đau khổ được sử dụng đến. Lao động lành mạnh, được hoàn thành vì những lý do hiện hữu và xét như là một nhân tố trong cuộc sống, lại hầu như mang tính vô thức. Sự kích thích bao giờ cũng nằm trong tình huống mà ta thực sự đối mặt. Nhưng khi tình huống đó bị cố tình lờ đi, người ta buộc phải nói với học sinh rằng nếu chúng không tuân thủ con đường được đề ra, hình phạt sẽ càng lớn; nếu chúng tuân thủ con đường được đề ra, chúng có thể hi vọng vào một lúc nào đó trong tương lai sẽ nhận được phần thưởng cho những hi sinh trong hiện tại. Ai cũng biết các

phương pháp trừng phạt đã được cầu viện nhiều thế nào tại các nền giáo dục coi thường các khả năng của hiện tại nhân danh sự chuẩn bị cho một tương lai. Thế rồi, trong khi đồng thời căm ghét sự hà khắc và bất lực của phương pháp trừng phạt trên, các nền giáo dục đó lại chuyển sang một thái cực ngược lại hoàn toàn: để có thể lừa phỉnh học sinh tiếp nhận thứ mà chúng không quan tâm, người ta "bọc đường" liều lượng kiến thức được coi là bắt buộc phải học để đổi lấy một ngày nào đó trong tương lai.

Dĩ nhiên vấn đề không phải là giáo dục có nhiệm vụ chuẩn bị cho tương lai hay không. Nếu giáo dục là tăng trưởng, nó phải dần nhận ra những khả năng có thể xảy ra của hiện tại và do đó làm cho cá nhân đối phó tốt hơn với những đòi hỏi trong tương lai. Tăng trưởng không phải là cái được hoàn thành tại những thời điểm tách biệt; nó là sự liên tục đi đến tương lai. Nếu như môi trường, trong hoặc ngoài nhà trường, cung cấp những điều kiện để bắt trẻ em phải sử dụng thích đáng những năng lực hiện có, trẻ em chắc chắn sẽ quan tâm tới cái tương lai phát triển nên từ hiện tại. Sai lầm không nằm ở việc gán tầm quan trọng cho sự cần thiết phải chuẩn bị cho tương lai, sai lầm nằm ở chỗ biến điều đó thành động lực của nỗ lực trong hiện tại. Bởi vì nhu cầu của việc chuẩn bị cho một đời sống liên tục phát triển là lớn, cho nên mọi năng lượng buộc phải được hướng vào việc làm cho kinh nghiệm hiện tại trở nên phong phú và có ý nghĩa nhất. Khi ấy, bởi vì hiện tại hòa nhập với tương lai nhiều nhất cho nên học sinh trở nên quan tâm tới tương lai.

2. Giáo dục xét như là sự bộc lộ. Có một quan niệm về giáo dục tự cho là dựa trên quan điểm của phát triển. Song, nó cho một vật bằng tay này thì lại dùng tay kia để lấy lại chính vật ấy. Phát triển được quan niệm không phải là tăng trưởng liên tục mà như là sự bộc lộ năng lực tiềm tàng để đạt được một mục đích rõ ràng. Mục đích được quan niệm là sự hoàn thành, hoàn thiện. Sự sống, dù tại bất kỳ giai đoạn nào, nếu nó chưa đạt được mục đích nói trên thì bị đơn thuần coi là một tiến trình đang bộc lộ để đi tới cái mục đích ấy. Về mặt logic, lý luận trên chỉ là một biến thể của lý luận coi giáo dục là sự chuẩn bị. Trong thực tiễn, hai lý luận khác nhau ở điều sau đây: môn đồ của lý luận thứ hai đề cao việc chuẩn bị cho những công việc mang tính thực hành và nghề nghiệp, trong khi học thuyết phát triển lại đề cao các đặc tính lý tưởng và tinh thần của nguyên lý coi giáo dục là sự bộc lộ năng lực tiềm tàng.

Quan niệm coi tăng trưởng và tiến bộ chỉ là cái gần giống như một mục đích chung cục bất biến, là sự bất kiên định tột bậc của tư duy trong quá trình chuyển từ một cách hiểu tĩnh sang một cách hiểu động về đời sống. Nó giả vờ mang đặc điểm của quan niệm thứ hai [giáo dục là sự tăng trưởng]. Nó kính cẩn nói tới phát triển, tiến trình, tiến bộ. Song, toàn bộ những quá trình ấy lại được quan niệm đơn thuần như là mang tính quá độ; chúng thiếu đi ý nghĩa vì lợi ích tự thân. Chúng chỉ mang ý nghĩa như là sự vận động *đi tới* cái gì đó tách rời khỏi điều đang diễn ra. Bởi tăng trưởng chỉ là một quá trình vận động đi tới một tình trạng đã hoàn thành, cho nên lý tưởng [mục đích phải phấn đấu] là mang tính bất động. Một tương lai trừu tượng và bất định đang kiểm soát năng lực và cơ hội hiện có, hiểu với toàn bộ hàm nghĩa coi thường của từ "kiểm soát".

Bởi cái đích của hoàn thiện, chuẩn mực của phát triển, là rất xa xôi, cho nên chúng ta không thể hiểu nổi nó, hay nói một cách thật chính xác, chúng ta không thể đạt tới nó. Do đó, để được sử dụng làm cái hướng dẫn trong hiện tại, nó phải được biến thành một cái gì đó thay thế. Nói cách khác, chúng ta buộc phải coi bất kỳ mọi biểu hiện nào của trẻ em đều là sự bộc lộ từ bên trong và do đó là bất khả xâm phạm. Trừ phi chúng ta đề ra được các tiêu chí rõ ràng để mô tả cái mục đích lý tưởng ấy và sử dụng chúng để đánh giá điều một thái độ hoặc hành động cụ thể rằng nó đang tiến tới gần hay đang di chuyển ra xa khỏi mục đích ấy, chúng ta chỉ còn cách duy nhất là loại bỏ mọi ảnh hưởng của môi trường để chúng không ngăn cản sự phát triển đích thực. Bởi điều đó là bất khả thi, cho nên người ta bèn đưa ra cái thay thế có thể chấp nhận. Dĩ nhiên, đó thường là một ý đồ nào đó mà một người lớn muốn một đứa trẻ đạt được. Do đó, dựa vào cách đặt vấn đề mang "tính gợi ý" hoặc bằng một mẹo sư phạm khác, người thầy tiến hành "lôi ra" từ học sinh cái mong muốn. Nếu lấy được cái mong muốn ấy, thì đó là bằng chứng cho thấy đứa trẻ đang bộc lộ một cách đúng đắn. Nhưng bởi vì học sinh, nói chung, không có sự chủ động của riêng nó trên phương diện này, vì thế kết quả sẽ chỉ là sự mò mẫm đi tìm cái mong muốn, và sự hình thành thói quen lệ thuộc vào sự gợi ý của người khác. Chỉ bởi vì các phương pháp như thế mang vẻ bề ngoài của một nguyên lý đúng đắn và tự cho rằng đã thừa nhận nguyên lý ấy, cho nên chúng còn có hại hơn cả phương pháp "giảng" trực tiếp bởi ít nhất ở phương pháp này thì trẻ em vẫn còn biết được chúng sẽ chưa hiểu chỗ nào.

Lĩnh vực của tư tưởng triết học đã từng có hai nỗ lực điển hình nhằm cung cấp cái thay thế chấp nhận được của mục đích tuyệt đối. Cả hai nỗ lực

đó đều xuất phát từ quan niệm về một cái toàn bộ – một cái tuyệt đối – cái "tồn tại gắn liền" với sự sống con người. Cái lý tưởng toàn bích hoặc trọn vẹn không chỉ là một lý tưởng đơn thuần; nó đang hoạt động ở đây và lúc này. Song, nó chỉ tồn tại ngấm ngầm, "dưới dạng tiềm năng", tức được giấu kín trong một điều kiện. Phát triển được coi là sự làm bộc lộ dần và thể hiện ra bên ngoài cái được bọc bên trong như vậy. Froebel[10] và Hegel[11], tác giả của hai nỗ lực triết học nói trên đã có quan niệm khác nhau về quá trình bộc lộ dần của nguyên lý trọn vẹn nói trên. Theo Hegel, quá trình đó kết thúc ở một loạt các thiết chế lịch sử chứa đựng những nhân tố khác nhau của cái Tuyệt đối. Theo Froebel, ảnh hưởng kích thích nằm ở sự trình bày các biểu trưng, phần lớn là các biểu trưng toán học, chúng tương ứng với những đặc điểm căn bản của cái Tuyệt đối. Khi trẻ em học các biểu trưng này, cái Toàn bộ hoặc cái hoàn thiện đang tiềm ẩn trong chúng, được đánh thức. Có thể nói ngắn gọn về phương pháp này bằng một thí dụ duy nhất. Bất cứ ai hiểu rõ nhà trẻ thì đều quen thuộc với cái cách trẻ em tập hợp thành một vòng tròn. Nói rằng đó là cách thuận tiện để tập hợp trẻ em, là chưa đủ. Hình tròn phải được sử dụng "bởi nó là một biểu trưng của đời sống tập thể của nhân loại nói chung".

Có thể coi sự thừa nhận của Froebel về vai trò quan trọng của năng lực bẩm sinh ở trẻ em, tình cảm trân trọng của ông dành cho chúng và ảnh hưởng của ông đối với nghiên cứu của những người khác, là tác dụng đơn độc và hiệu quả nhất đem lại nhận thức rộng rãi về quan niệm "tăng trưởng" trong lý luận giáo dục cận đại. Song cách phát biểu của ông về khái niệm phát triển và cách ông tổ chức các phương pháp để quảng bá cho khái niệm đó đã bị cản trở nhiều bởi việc ông coi phát triển là sự bộc lộ một nguyên lý tiềm tàng được làm sẵn. Ông không thấy rằng [bản thân] quá trình tăng trưởng chính là sự tăng trưởng, quá trình phát triển chính là sự phát triển, do đó, ông đã đề cao sản phẩm được hoàn thành. Như vậy, ông đã đặt ra một mục đích nhưng mục đích ấy lại nghĩa là sự ngừng phát triển, ông đã đặt ra một tiêu chuẩn đánh giá song nó không thể áp dụng được vào việc hướng dẫn trực tiếp các năng lực nếu như nó không được biến thành công thức trừu tượng và mang tính biểu trưng.

Theo ngôn ngữ chuyên môn triết học, một mục đích xa vời của sự bộc lộ trọn vẹn, là mang tính tiên nghiệm. Nghĩa là, nó là cái tách rời khỏi kinh

---

[10] Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852): nhà giáo dục học người Đức.

[11] Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): triết gia người Đức.

nghiệm và tri giác trực tiếp. Trong chừng mực liên quan đến kinh nghiệm, nó trống rỗng; nó là một khát vọng tình cảm mơ hồ hơn là một điều gì đó có thể hiểu được và phát biểu được bằng lý trí. Sự mơ hồ này buộc phải được bù đắp bằng một công thức *tiên nghiệm* nào đó. Froebel đã đặt ra mối liên hệ giữa sự kiện cụ thể của kinh nghiệm và cái lý tưởng tiên nghiệm của phát triển bằng cách coi cái thứ nhất là biểu trưng của cái thứ hai. Coi sự vật đã biết là biểu trưng dựa vào một công thức *tiên nghiệm* võ đoán nào đó – và mọi ý đồ *tiên nghiệm* đều bắt buộc phải mang tính võ đoán – tức là khuyến khích sức tưởng tượng lãng mạn để nó chộp lấy bất kỳ sự giống nhau nào gây hấp dẫn và coi đó là quy luật. Sau khi ý đồ của chủ nghĩa biểu trưng đã lắng xuống, người ta phải nghĩ ra phương pháp giúp cho trẻ em hiểu được ý nghĩa nội tại của các biểu trưng có thể nhận ra. Bởi người lớn chính là người phát biểu của chủ nghĩa biểu trưng, vì thế dĩ nhiên họ là tác giả và người kiểm soát phương pháp đó. Kết quả là ở Froebel, tình yêu chủ nghĩa biểu trưng trừu tượng thường lấn át sự sáng suốt cảm thông; và lịch sử dạy học chưa bao giờ chứng kiến một điều rằng, người ta đã thay "phát triển" bằng một phương pháp ra lệnh độc đoán và được áp đặt từ bên ngoài.

Với Hegel, sự tất yếu phải tìm ra cái đối ứng cụ thể chấp nhận được của cái Tuyệt đối không thể đạt tới, đã thể hiện trong các thiết chế chứ không phải trong các biểu trưng. Về một phương diện nào đó, triết lý của Hegel, giống như triết lý của Froebel, là một đóng góp không thể thiếu cho một quan niệm vững chắc về tiến trình của sự sống. Đối với ông [Hegel], nhược điểm của một triết học trừu tượng cá nhân chủ nghĩa là hiển nhiên; ông cho rằng không thể phủ nhận hoàn toàn các thiết chế lịch sử, không thể coi chúng như là các thể chế chuyên quyền được sinh ra nhờ thủ đoạn và được nuôi dưỡng bằng sự lừa gạt. Triết học lịch sử và xã hội của ông đã đẩy cao nỗ lực của rất nhiều các tác gia người Đức – Lessing[12], Herder[13], Kant[14], Schiller[15], Goethe[16] – nhằm hiểu rõ giá trị của ảnh hưởng vun bồi của các thiết chế xét như là sản phẩm tập thể vĩ đại của nhân loại. Những ai đã học được bài học của phong trào [tư tưởng] này, thì từ đó về sau không thể coi các thiết chế hoặc văn hóa như là mang tính giả tạo. Bằng

---

[12] Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781): nhà văn kiêm triết gia người Đức.

[13] Johann Gottfried von Herder (1744-1803): thi sĩ kiêm triết gia người Đức.

[14] Immanuel Kant (1724-1804): triết gia người Đức.

[15] Friedrich Schiller (1759-1805): thi sĩ kiêm triết gia người Đức.

[16] Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832): đại thi hào Đức.

cách chứng minh vai trò quan trọng của "Tinh thần khách quan" – ngôn ngữ, chính quyền, nghệ thuật, tôn giáo – phong trào trên đã thủ tiêu hoàn toàn – trong quan niệm chứ không phải trong thực tế – môn tâm lý học coi "tinh thần" là cái mà một cá nhân có sẵn khi sinh ra trong quá trình hình thành khả năng tư duy cá nhân. Song, bởi vì Hegel bị ám ảnh bởi quan niệm về một mục đích tuyệt đối, cho nên ông buộc phải sắp xếp các thiết chế xét như chúng đang tồn tại cụ thể theo một trật tự từ thấp tới cao tiến dần tới cái mục đích tuyệt đối ấy. Mỗi thiết chế vào thời điểm và vị trí của nó đều tuyệt đối mang tính tất yếu bởi nó là một giai đoạn của quá trình tự triển khai của cái Tinh thần tuyệt đối. Hiểu [thiết chế] như là một bậc thang hoặc một giai đoạn như vậy, thì sự hiện hữu của nó chứng minh cho tính duy lý tính trọn vẹn của nó, bởi nó là một yếu tố không tách rời của cái tổng số, tức Lý tính. Đối diện với thiết chế xét như chúng đang tồn tại, cá nhân hoàn toàn không có các quyền lợi tinh thần; sự phát triển của cá nhân, và sự vun bồi cốt ở sự đồng hóa ngoan ngoãn với cái tinh thần của các thiết chế hiện hữu. [Khi ấy], tuân phục, chứ không phải biến đổi, mới là bản chất của giáo dục. Như lịch sử cho thấy, các thiết chế luôn thay đổi, song sự thay đổi của chúng, sự thăng trầm của các nhà nước, là công việc của cái "tinh thần thế giới". Các cá nhân, trừ những bậc "anh hùng" được chọn làm các phương tiện của cái tinh thần thế giới ấy, hoàn toàn không đóng góp hoặc tham gia vào cái tinh thần thế giới ấy. Vào cuối thế kỷ XIX, chủ nghĩa duy tâm kiểu này đã hợp nhất với học thuyết về tiến hóa sinh học. "Tiến hóa" [được quan niệm] là một sức mạnh tự triển khai để đi tới mục đích của chính nó. Đối lập với nó, tức so sánh với nó, các ý niệm và sở thích hữu thức của con người là bất lực. Hoặc nói đúng hơn, chúng chỉ là công cụ để sự tiến hóa sử dụng cho quá trình tự triển khai nói trên. Tiến bộ xã hội là một "sự tăng trưởng hữu cơ" chứ không phải một sự chọn lọc dựa vào thực nghiệm. Lý tính là cực kỳ đầy quyền năng, song chỉ có Lý tính Tuyệt đối mới có bất kỳ thẩm quyền nào.

Sự thừa nhận (hoặc "phát hiện lại" bởi quan niệm này là quen thuộc đối với người Hy Lạp) rằng các thiết chế đóng vai trò quan trọng trong lịch sử là các nhân tố hữu ích của quá trình vun bồi tinh thần, là một đóng góp lớn cho triết lý giáo dục. Đó quả là một tiến bộ đích thực vượt ra khỏi Rousseau[17] bởi Rousseau đã khẳng định rằng giáo dục phải là một sự phát triển tự nhiên chứ không phải cái được áp đặt từ bên ngoài hoặc được cấy vào các cá nhân, song ông đã làm hỏng điều khẳng định ấy bằng quan

---

[17] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): triết gia, nhà văn, nhà giáo dục người Pháp.

điểm cho rằng các điều kiện xã hội bao giờ cũng đi ngược lại tự nhiên. Song, lý luận của Hegel, trong quan điểm coi phát triển như là một mục đích trọn vẹn và khép kín, đã nuốt chửng các cá nhân tính cụ thể, tuy rằng về mặt lý thuyết nó phóng đại Cá Nhân. Một số môn đệ của Hegel đã tìm cách hòa giải phát biểu đề cao Cái Toàn Thể và phát biểu đề cao cá nhân tính bằng quan niệm coi xã hội như là một cái toàn thể mang tính hữu cơ, hoặc cơ thể sống. Nói rằng tổ chức xã hội, được tiền-giả định trong sự áp dụng thỏa đáng năng lực của cá nhân, là điều không thể nghi ngờ. Song, xã hội xét như một cơ thể sống, được hiểu theo sự mô phỏng mối quan hệ giữa các cơ quan của thể xác với nhau và giữa chúng với toàn bộ thể xác, lại nghĩa là mỗi cá nhân chỉ có vai trò và chức năng giới hạn, [và do đó] nhất thiết phải được bổ sung bằng vai trò và chức năng của các cơ quan khác. Giống như một bộ phận của thể xác được phân biệt để là bàn tay và chỉ là bàn tay mà thôi, bộ phận khác là con mắt v.v..., tất cả kết hợp lại để làm thành cơ thể, một cá nhân được phân biệt bởi người ấy thực hiện các công việc liên quan đến nghề cơ khí của xã hội, người khác được phân biệt bởi công việc của một chính khách, người khác nữa được phân biệt bởi công việc của một học giả v.v... Như vậy, khái niệm "cơ thể sống" được sử dụng để thừa nhận về mặt triết học những phân biệt giai cấp trong tổ chức xã hội – một lần nữa, trong lĩnh vực giáo dục, đây lại là một khái niệm đồng nghĩa với việc áp đặt từ bên ngoài thay vì tăng trưởng.

3. Giáo dục xét như là huấn luyện các khả năng. Một lý luận đã từng rất thịnh hành và nó ra đời trước khi khái niệm tăng trưởng gây ảnh hưởng lớn, được biết dưới tên gọi lý luận về "phương pháp rèn luyện hình thức". Lý luận này đã hình dung đúng lý tưởng [của giáo dục]; giáo dục phải tạo ra những năng lực thực hiện cụ thể. Một người được học hành tức là người có thể làm được những việc chủ yếu và điều quan trọng là anh ta không thể làm tốt hơn nếu như không được học hành: "tốt hơn" nghĩa là dễ dàng, hiệu quả, tiết kiệm và mau lẹ hơn v.v... Việc cho rằng đây là một *kết quả* của giáo dục đã thể hiện rõ trong quan niệm coi các thói quen là sản phẩm của sự phát triển có tính chất giáo dục. Song, lý luận đang được bàn tới [lý luận về phương pháp rèn luyện hình thức], có thể nói như vậy, chọn một đường tắt; nó coi một số năng lực (theo cách gọi đang được dùng tại đây) là *các mục tiêu* trực tiếp và hữu thức của giáo dục, và không đơn thuần là *các kết quả* của tăng trưởng. Có một số lượng xác định các năng lực cần được huấn luyện, hệt như người ta có thể liệt kê các loại cú đánh

mà một người chơi gôn phải học thành thạo. Do đó, mục đích của giáo dục là trực tiếp làm công việc huấn luyện các năng lực ấy. Song, điều này lại hàm ý rằng, các năng lực đó đã tồn tại sẵn trước khi quá trình giáo dục diễn ra; nếu không thế, việc tạo ra chúng sẽ phải là một sản phẩm gián tiếp của các hoạt động và phương thức khác với giáo dục. [Các năng lực] đã tồn tại sẵn dưới dạng thô thiển, và tất cả những gì phải làm là luyện tập chúng lặp đi lặp lại đều đặn và theo các trình độ khác nhau, và chúng nhất định sẽ trở nên tinh tế và hoàn thiện. Trong cách nói "phương pháp rèn luyện hình thức" áp dụng cho quan niệm này, "rèn luyện" ám chỉ cả kết quả của năng lực được rèn luyện lẫn phương pháp rèn luyện dựa vào tập luyện nhiều lần.

Các dạng năng lực đang bàn tới gồm có chẳng hạn khả năng tri giác, ghi nhớ, hồi tưởng, liên tưởng, chú ý, quyết tâm, cảm xúc, tưởng tượng, tư duy v.v... – chúng được hình thành nhờ luyện tập dựa trên vật liệu được trình bày. Ở dạng kinh điển, lý luận này đã được phát biểu bởi Locke[18]. Một mặt, thế giới bên ngoài cung cấp chất liệu và nội dung của nhận thức thông qua các cảm giác được tiếp nhận thụ động. Mặt khác, trí óc đã có sẵn các năng lực nhất định: chú ý, quan sát, ghi nhớ, so sánh, trừu tượng hóa, kết hợp v.v... Nhận thức xuất hiện nếu như trí óc phân biệt và kết hợp các sự vật xét như chúng được hợp nhất và tách rời trong bản thân tự nhiên. Nhưng giáo dục lại coi trọng việc huấn luyện và luyện tập các năng lực của trí óc cho tới khi chúng trở thành các thói quen được thiết lập hoàn toàn. Người ta thường sử dụng ví dụ loại suy về một người chơi bi-a hoặc luyện tập thể dục: nhờ sử dụng các cơ bắp nào đó liên tục nhiều lần theo cách nào đó rốt cuộc anh ta sẽ có được kỹ năng cơ giới. Thậm chí, có thể huấn luyện thói quen tư duy dựa vào các bài tập lặp đi lặp lại để tạo ra và kết hợp các đặc điểm phân biệt, về điểm này Locke cho rằng toán học cung cấp cơ hội không gì sánh bằng.

Các phát biểu của Locke hoàn toàn thích hợp với tinh thần nhị nguyên vào thời của ông. Có vẻ như thuyết nhị nguyên coi trọng cả tinh thần và vật chất, cá nhân và thế giới. Cái này cung cấp nội dung của nhận thức và đối tượng của hoạt động tinh thần. Cái kia cung cấp các năng lực rõ ràng của tâm trí, chúng không nhiều về số lượng và có thể huấn luyện bằng các bài tập cụ thể. Ý đồ này dường như đánh giá thích đáng nội dung của nhận

---

[18] John Locke (1632-1704): triết gia người Anh, được xếp là triết gia theo thuyết duy nghiệm, cùng với hai triết gia người Anh khác là David Hume và George Berkeley.

thức, tuy nhiên nó lại khăng khăng cho rằng mục đích của giáo dục không phải là đơn thuần tiếp nhận và lưu trữ kiến thức, mà là hình thành các năng lực cá nhân bao gồm chú ý, trí nhớ, quan sát, trừu tượng hóa và khái quát hóa. Nó tỏ ra duy vật luận khi khẳng định dứt khoát rằng mọi chất liệu bất kể là gì đều được tiếp nhận từ bên ngoài; [nhưng] nó lại tỏ ra duy tâm khi nhấn mạnh chung cuộc sự hình thành của các năng lực tinh thần. Nó tỏ ra khách quan và không thiên vị khi khẳng định cá nhân không thể sở hữu hoặc tạo ra bất kỳ ý niệm thực sự nào vì lợi ích của chính anh ta; nó tỏ ra cá nhân chủ nghĩa khi coi mục đích của giáo dục là hoàn thiện các năng lực nào đó có sẵn của cá nhân từ khi sinh ra. Sự phân loại các giá trị theo kiểu nói trên đã thể hiện chính xác tình trạng quan điểm của các thế hệ kể từ sau Locke. Tình trạng đó xảy ra quá thường xuyên trong lý luận giáo dục và tâm lý học, và chẳng hề có sự tham khảo Locke một cách rõ ràng. Về mặt thực tiễn tình trạng đó dường như đã đề ra cho người thầy những công việc được xác định rõ ràng thay vì những công việc mơ hồ. Nó giúp cho việc xây dựng một phương pháp dạy học trở nên tương đối dễ dàng. Tất cả những gì cần làm là huấn luyện đầy đủ lần lượt từng năng lực một. Phương pháp này cốt ở các *việc làm lặp lại nhiều lần* của chú ý, quan sát, ghi nhớ v.v... Bằng cách sắp xếp chúng theo mức độ khó dễ khác nhau, làm cho mỗi tập hợp các [bài] huấn luyện này phức tạp hơn tập hợp các [bài] huấn luyện xảy ra trước nó, người ta xây dựng được một phương cách truyền đạt trọn vẹn.

Có nhiều cách khác nhau mang tính thuyết phục ngang nhau để phê phán quan niệm nói trên, trong cả nền móng được coi là của nó lẫn trong các vận dụng vào lĩnh vực giáo dục. (1) Cách phê phán trực diện nhất có lẽ là chỉ ra rằng các năng lực được cho là bẩm sinh như quan sát, hồi tưởng, quyết tâm, tư duy v.v... là hoàn toàn không có thực. Không làm gì có các năng lực được làm sẵn để đợi đem ra sử dụng và qua đó chúng được huấn luyện. Quả thực có một số lượng lớn các khuynh hướng bẩm sinh, các phương thức hành động theo bản năng tùy theo các mối liên kết ban đầu của các nơ-ron của hệ thống thần kinh trung ương. Đôi mắt có những khuynh hướng xung năng để dõi theo và tiếp nhận ánh sáng; các cơ của cổ có các khuynh hướng quay về phía nguồn ánh sáng và tiếng động; bàn tay có các khuynh hướng với và túm, xoay, vặn và đấm; bộ máy phát âm có các khuynh hướng phát ra âm thanh; cái miệng nôn ra những chất gây khó chịu, ọe và uốn cái môi, và cứ tiếp tục như vậy với số lượng gần như vô hạn. Song, các khuynh hướng đó (a) thay vì là một số lượng nhỏ và được

phân biệt rõ rệt với nhau, thì chúng lại đa dạng không thể xác định nổi, chúng đan xen lẫn nhau theo đủ mọi cách thức tinh tế. (b) Thay vì chúng là các năng lực tinh thần tiềm ẩn chỉ cần đem ra thực hành để hoàn thiện, chúng lại là các khuynh hướng mà trước những thay đổi của môi trường, chúng phản ứng lại theo những cách nào đó để tạo ra những thay đổi khác. Một vật gì đó ở cổ họng khiến cho một người ho; [đó là] khuynh hướng tống ra bên ngoài vật nhỏ gì đó gây khó chịu và do đó làm thay đổi các kích thích xảy đến sau đó. Bàn tay chạm phải vật nóng; nó bị giật ra khỏi vật nóng đó bởi một xung năng và hoàn toàn không có sự tham gia của lý trí. Song hành động rút tay ấy lại làm thay đổi các kích thích đang xảy ra, và nó có xu hướng làm cho các kích thích trở nên phù hợp hơn với các nhu cầu của cơ thể. Khi các cơ quan cơ thể thực hiện các thay đổi cụ thể như vậy để phản ứng lại những thay đổi cụ thể của môi trường, khi ấy sự kiểm soát môi trường diễn ra, như chúng ta đã đề cập (xem Chương III). Vậy thì, tất cả những hành động nhìn, nghe, sờ mó, ngửi, nếm quan trọng hàng đầu của con người đều thuộc về loại hành động nói trên. Các hành động trên đều thiếu các đặc tính tinh thần, trí tuệ hoặc nhận thức, hiểu theo bất kỳ nghĩa chính đáng nào của các từ đó, và dù có huấn luyện bao nhiêu lần đi nữa, chúng ta cũng không thể làm cho chúng mang bất kỳ đặc tính trí tuệ nào của hành động quan sát, phán đoán, tức là hành động có chủ ý (ý chí).

(2) Do đó, *huấn luyện* các hoạt động bản năng bẩm sinh không phải là "huấn luyện" để cho chúng trở nên tinh tế và hoàn hảo như thể người ta làm săn chắc cơ bắp bằng luyện tập. Đúng hơn, việc làm đó gồm *(a)* từ các phản ứng lộn xộn được gợi ra tại một thời điểm nào đó, *chọn lọc* những phản ứng nào đặc biệt phù hợp với việc *lợi dụng* các kích thích. Nghĩa là, trong số các phản ứng của cơ thể nói chung[19] và của bàn tay nói riêng – chúng xuất hiện theo bản năng khi ánh sáng kích thích con mắt - ngoại trừ các phản ứng nào thích hợp rõ rệt với hành động với tay, túm lấy và điều khiển đồ vật, tất cả đều dần dần bị loại bỏ – nếu không thế, sự huấn luyện không xảy ra. Như chúng ta đã trao đổi, các phản ứng cơ bản nhất của trẻ em, ngoại trừ rất ít ngoại lệ, đều là quá lộn xộn và quá mơ hồ để có thể giúp ích nhiều về mặt thực hành. Vì lý do đó, huấn luyện được đồng nhất

---

[19] Trên thực tế sự liên hệ lẫn nhau này là vô cùng lớn, có quá nhiều cách hình thành đến nỗi mọi sự kích thích đều gây ra thay đổi nào đó trong toàn bộ các cơ quan của sự phản ứng. Tuy nhiên, chúng ta đã quen với việc bỏ qua hầu hết những thay đổi này trong hoạt động của toàn bộ cơ thể, chúng ta tập trung vào một phản ứng nào phù hợp cụ thể nhất với sự kích thích đòi hỏi phải đáp trả ngay vào thời điểm đó. [J.D]

với phản ứng *có chọn lọc*. (So sánh Chương III). *(b)* Quan trọng không kém [so với sự chọn lọc nói trên] là *sự phối hợp* cụ thể các nhân tố khác nhau của phản ứng đang diễn ra. Không chỉ đơn thuần xảy ra một sự chọn lọc các phản ứng của bàn tay để thực hiện hành động túm lấy đồ vật, mà còn có sự chọn lọc sự kích thích thị giác cụ thể nào đó để gọi ra những phản ứng này chứ không phải những phản ứng khác, và một sự thiết lập mối liên hệ giữa hai quá trình chọn lọc nói trên. Song, sự phối hợp không dừng lại ở đây. Khi bàn tay nắm lấy đồ vật, nhiệt độ khiến cơ thể có những phản ứng đặc trưng. Các phản ứng này cũng sẽ được đưa vào; tại một thời điểm sau đó, phản ứng trước nhiệt độ có thể được liên hệ *trực tiếp* với các kích thích thị giác, khi đó phản ứng của bàn tay bị ngăn lại – trong khi đó, một ngọn lửa sáng có thể khiến ta phải tránh xa, mặc dù ta không hề đứng gần nó. Hoặc giả, đứa trẻ trong lúc cầm đồ vật nó đập, nó vò đồ vật ấy và một âm thanh phát ra. Khi đó phản ứng của tai cũng tham gia vào toàn bộ quá trình phản ứng. Nếu một âm thanh nào đó (cách gọi tên theo quy ước) được người khác phát ra và nó đi kèm hành động, khi ấy phản ứng của tai và bộ máy phát âm có liên hệ với kích thích âm thanh ấy cũng sẽ trở thành một nhân tố nằm trong phản ứng phức tạp đó.[20]

(3) Sự điều chỉnh lẫn nhau giữa phản ứng và sự kích thích càng chuyên biệt hóa (bởi khi tính đến chuỗi trình tự các hành động, các kích thích được điều chỉnh để phù hợp với các phản ứng cũng như các phản ứng được điều chỉnh để phù hợp với các kích thích), thì việc huấn luyện càng cứng nhắc hơn và khó xảy ra hơn, nói chung. Nói cách khác, sự huấn luyện càng mang ít đặc tính tinh thần hoặc giáo dục. Diễn đạt theo cách thông thường, sự kiện này cho thấy rằng sự phản ứng càng chuyên biệt hóa thì kỹ năng học được qua huấn luyện và hoàn thiện phản ứng ấy càng khó chuyển giao cho các phương thức ứng xử khác. Theo lý luận chính thống về "phương pháp rèn luyện hình thức", một học sinh khi học phát âm thì ngoài năng lực phát âm từ ngữ cụ thể nào đó, nó còn nâng cao khả năng quan sát, chú ý và hồi tưởng và các khả năng đó có thể được đem sử dụng khi cần. Trên thực tế, đứa trẻ đó càng giới hạn và cố định sự chú ý vào các hình thức của từ ngữ bất chấp mối liên hệ với các điều khác (chẳng hạn nghĩa của từ, ngữ cảnh sử dụng quen thuộc, nguồn gốc và sự phân loại của hình thái động từ v.v...), thì nó càng có ít cơ hội học được một kỹ năng để sử dụng vào một

[20] Nên so sánh phát biểu này với điều được đề cập tới ở phần trên về sự lập trình tự cho các phản ứng (Chương III) . Phát biểu này chỉ là một phát biểu rõ hơn về cách xảy ra quá trình lập trình tự đó. [J.D]

điều gì khác *ngoại trừ* đơn thuần ghi nhớ các hình thái thị giác của động từ. Thậm chí, đứa trẻ không nâng cao được năng lực phân biệt chính xác các dạng hình học chứ chưa nói gì tới năng lực quan sát nói chung. Nó chỉ đơn thuần chọn lọc các kích thích do hình dạng của các chữ cái đưa đến và do các phản ứng của cơ bắp khi nó tái tạo âm và chữ viết. Phạm vi của sự phối hợp (để sử dụng lại thuật ngữ của chúng ta ở phần trước) bị hạn chế rất nhiều. Các mối liên hệ được sử dụng trong quan sát và hồi tưởng khác (hoặc những sự tái tạo khác) bị cố tình loại bỏ khi người ta cho học sinh rèn luyện thuần túy với các hình thức của chữ cái và từ ngữ. Sau khi đã bị loại bỏ, các mối liên hệ đó không thể khôi phục khi cần. Mặc dù học sinh có thể nhận biết và hồi tưởng các hình thái của động từ, song năng lực đó lại không có sẵn khi chúng cần nhận biết và hồi tưởng các điều khác. Nói theo cách thông thường, năng lực ấy không thể chuyển giao. Song, bối cảnh càng rộng – tức là các kích thích và phản ứng được phối hợp càng đa dạng – thì năng lực học được càng dễ có sẵn để thực hiện một cách hiệu quả các hành động khác; nói đúng ra, không phải bởi vì có một sự "chuyển giao" nào đó, mà bởi vì các nhân tố được sử dụng trong một hành động cụ thể là có tầm rộng, hệt như sự phối hợp của hoạt động là có tầm rộng, linh hoạt thay vì hạn hẹp và cứng nhắc.

(4) Đi tới gốc rễ của vấn đề, sai lầm căn bản của lý luận nói trên nằm ở thuyết nhị nguyên; nghĩa là nó tách hoạt động và năng lực ra khỏi nội dung. Không làm gì có điều gì đó như là một năng lực nhìn hoặc nghe hoặc hồi tưởng nói chung; chỉ có năng lực nhìn hoặc nghe hoặc hồi tưởng *điều gì đó*. Bàn tới huấn luyện một năng lực nói chung, dù là năng lực tinh thần hay thể xác, mà tách rời khỏi nội dung của huấn luyện năng lực ấy, tức là điều vô lý. Huấn luyện có thể tác động tới sự tuần hoàn máu, hô hấp và dinh dưỡng để phát triển sự cường tráng và sức mạnh, song nguồn sức mạnh ấy chỉ dùng được vào các mục đích cụ thể trong mối liên hệ với phương tiện vật chất để thực hiện các mục đích ấy. Sự cường tráng có thể giúp một người chơi quần vợt, chơi gôn hoặc bơi thuyền tốt hơn so với sự yếu đuối. Song, chỉ có bằng cách sử dụng quả bóng và cây vợt, quả bóng (gôn) và cây gậy (chơi gôn), buồm và tay bánh lái theo những cách xác định rõ ràng, khi ấy anh ta mới trở thành người thành thạo một môn trong số đó; và sự thành thạo về môn này đảm bảo cho sự thành thạo của môn kia chừng nào mà sự thành thạo ấy hoặc là một biểu hiện của kỹ năng thực hiện các sự phối hợp cơ bắp một cách chính xác hoặc kỹ năng ấy có thể dùng chung cho tất cả các môn đó xét như nó là kiểu loại phối hợp như

nhau. Hơn nữa, có thể so sánh sự khác biệt giữa huấn luyện kỹ năng đánh vần bằng ghi nhớ các hình dạng thị giác trong một ngữ cảnh hẹp và sự huấn luyện bằng ghi nhớ các hình dạng đó trong mối liên hệ với các hoạt động cần thiết để hiểu được nghĩa, chẳng hạn ngữ cảnh, các mối quan hệ nguồn gốc v.v... với điều sau đây: sự khác biệt giữa tập luyện bằng tạ trong phòng thể dục để "phát triển" các cơ bắp nào đó và một trò chơi hoặc trò thể thao. Sự tập luyện cơ bắp đó mang tính đơn điệu và cơ giới; nó được chuyên môn hóa một cách cứng nhắc. [Trò chơi hoặc thể thao] thì được biến đổi theo từng thời điểm; không hề có hai hành động nào giống hệt nhau; luôn xuất hiện các tình huống cấp bách mới mẻ [mà người chơi phải đối mặt]; việc hình thành các sự phối hợp phải được duy trì trong tình trạng linh hoạt và mềm dẻo. Do đó, sự huấn luyện [ở trò chơi và trò thể thao] là mang tính "phổ thông" hơn rất nhiều; nghĩa là, sự huấn luyện ấy bao trùm một phạm vi rộng hơn và bao gồm nhiều nhân tố hơn. Sự khác biệt cũng hệt như vậy giữa trường hợp của giáo dục trí tuệ dành cho trẻ em gặp các căn bệnh về nhận thức và giáo dục trí tuệ tại nhà trường phổ thông.

Bằng cách luyện tập một công việc giống nhau theo cách đơn điệu, chúng ta có thể tạo ra kỹ năng thành thạo trong một hành động nào đó; song kỹ năng đó bị giới hạn trong hành động ấy, dù đó là công việc giữ sổ sách hay tính toán các logarit hoặc thực hiện các thí nghiệm về hydrocacbon. Một người có thể là người có uy tín trong một lĩnh vực cụ thể, song anh ta lại có óc phán đoán kém cỏi hơn mức bình thường trong những vấn đề không liên quan gần gũi tới lĩnh vực đó *trừ phi* sự huấn luyện về lĩnh vực chuyên ngành đó là một kiểu huấn luyện có thể mở rộng sang nội dung của các lĩnh vực khác.

(5) Do đó, các năng lực như: quan sát, hồi tưởng, phán đoán, sở thích thẩm mỹ – là "*các kết quả có tổ chức*" của việc các khuynh hướng bẩm sinh năng động đã chiếm lĩnh các nội dung nào đó. Một người không thể quan sát kỹ lưỡng và đầy đủ bằng cách ấn một chiếc nút để khởi động năng lực quan sát (nói cách khác, không thể "có ý muốn" quan sát [là sự quan sát xảy ra]); song, nếu như anh ta làm công việc gì đó và điều đó chỉ có thể thực hiện thành công nếu sử dụng tập trung và toàn diện đôi mắt và bàn tay, [khi ấy] anh ta đang quan sát một cách tự nhiên. Quan sát là một kết quả, một hệ quả của mối tương giao giữa giác quan và nội dung. Nó sẽ biến đổi cùng với nội dung được sử dụng.

Do đó, thật vô ích khi đề ra sẵn sự phát triển tương lai của năng lực quan sát, ghi nhớ v.v... nếu như chúng ta trước tiên không xác định được học sinh sẽ quan sát và hồi tưởng thành thạo trong loại nội dung nào và vì mục đích gì. Và điều này chỉ là sự nhắc lại dưới hình thức khác cái điều đã từng được đề cập tới: tiêu chí [để đánh giá] ở đây phải mang tính xã hội. Chúng ta muốn người đó quan sát, hồi tưởng và phán đoán những điều khiến anh ta trở thành một thành viên có năng lực thực sự của cộng đồng mà anh ta đang có mối liên hệ với những người khác. Nếu không thế, chúng ta có thể cùng một lúc bắt học sinh chăm chú quan sát những vết nứt trên tường đồng thời bắt nó ghi nhớ danh sách các từ ngữ vô nghĩa của một ngôn ngữ xa lạ – đây chính là điều xảy ra khi chúng ta nhượng bộ lý luận về "phương pháp rèn luyện thức". Nếu như một nhà thực vật học hoặc nhà hóa học hay người kỹ sư có những thói quen tinh tế hơn so với những thói quen được đào tạo theo cách nói trên [tức lý luận về phương pháp rèn luyện hình thức], thì đó là bởi vì họ làm việc với nội dung có ý nghĩa hơn trong đời sống.

Để kết thúc phần tranh luận này, chúng ta lưu ý rằng, sự khác biệt giữa giáo dục dành cho trẻ em gặp các căn bệnh về nhận thức và giáo dục của nhà trường phổ thông là chẳng liên quan gì tới tính có thể chuyển giao của chức năng hoặc năng lực. Hiểu theo nghĩa đen, mọi sự chuyển giao đều phi thường và bất khả thi. Nhưng có một số hoạt động mang tính chất khái quát; chúng đòi hỏi một sự phối hợp của nhiều nhân tố. Việc triển khai chúng đòi hỏi sự liên tục thay đổi và tái điều chỉnh. Khi các điều kiện thay đổi, các nhân tố nào đó trở nên kém quan trọng, và những nhân tố khác trước đó bị coi là kém quan trọng lại nổi lên ở vị trí hàng đầu. Tâm điểm của hành động được liên tục tái điều chỉnh, như chúng ta đã thấy trong ví dụ minh họa sự khác nhau giữa một trò chơi và một hành động kéo một vật nặng cố định bằng một loạt các cử động không thay đổi. Như vậy, có sự luyện tập để thực hiện mau lẹ những phối hợp mới mẻ khi hoạt động thay đổi tâm điểm nhằm đáp ứng sự thay đổi của nội dung. Hễ khi nào một hoạt động có phạm vi rộng (tức là nó đòi hỏi sự phối hợp nhiều hoạt động phụ thuộc khác nhau), và [hễ khi nào] nó buộc phải liên tục và bất ngờ đổi hướng trong quá trình phát triển liên tục, khi ấy giáo dục phổ thông chắc chắn tạo ra kết quả. Bởi đó chính là nghĩa của chữ "phổ thông", "phổ thông" tức là rộng và linh hoạt. Trong thực tiễn, giáo dục đáp ứng những điều kiện nói trên, do đó, [nó] mang tính phổ thông chừng nào nó quan tâm tới các mối quan hệ xã hội. Một người có thể trở thành một chuyên gia

trong lĩnh vực triết học với tư cách một khoa học, hoặc ngữ văn, hoặc toán học hay kỹ thuật hoặc tài chính, song anh ta vẫn có thể là người bất lực và khờ khạo trong hành động và phán đoán ngoài lĩnh vực chuyên môn của mình. Tuy nhiên, giả dụ mối quan tâm của anh ta với các nội dung chuyên môn nói trên lại gắn liền với các hoạt động có quy mô xã hội rộng lớn của con người, khi ấy các phản ứng tích cực được huy động và tích hợp linh hoạt với nhau trong anh ta sẽ có phạm vi rộng lớn hơn rất nhiều. Hiện nay, việc huấn luyện trí tuệ ở nhà trường phổ thông đang gặp trở ngại chính như sau: sự tách rời nội dung của môn học ra khỏi một bối cảnh xã hội. Khi bị tách rời như vậy, văn học, nghệ thuật, tôn giáo trở nên bị thu hẹp lại thành những vấn đề chuyên môn mà những người ủng hộ giáo dục phổ thông phản đối mạnh mẽ.

Tóm lại, quan niệm coi kết quả của quá trình giáo dục là khả năng tiếp tục giáo dục nhiều hơn nữa, là quan niệm tương phản với một số quan niệm khác từng ảnh hưởng sâu sắc tới thực tiễn [giáo dục]. Quan niệm tương phản thứ nhất được đề cập [tại chương này] là quan niệm coi giáo dục là sự chuẩn bị hoặc chuẩn bị sẵn sàng cho bổn phận hoặc đặc ân nào đó trong tương lai. [Chương này] đã chỉ ra những tác hại cụ thể bắt nguồn từ chỗ mục đích nói trên [sự chuẩn bị, sự chuẩn bị sẵn sàng] làm cho cả thầy giáo và học sinh di chuyển mối lưu tâm ra khỏi cái điểm duy nhất khả dĩ đem lại thành công cho mối lưu tâm ấy – đó là: lợi dụng các nhu cầu và tiềm năng của cái hiện tại tức thì. Do đó, quan niệm ấy đánh bại chính mục đích mà nó tuyên bố. So với quan niệm nói trên, quan niệm coi giáo dục là sự bộc lộ các khả năng sẵn có từ bên trong dường như có sự tương đồng hơn với quan niệm coi giáo dục là sự tăng trưởng đã được trình bày [tại Chương IV]. Song, như đã được khai triển trong lý luận của Froebel và Hegel, quan niệm đó [giáo dục là sự bộc lộ các khả năng sẵn có từ bên trong] dẫn đến chỗ bỏ qua mối quan hệ tương giao giữa các khuynh hướng hiện tại của cơ thể và môi trường hiện tại, [vậy nên] quan niệm đó cũng chẳng khác gì với quan niệm coi giáo dục là sự chuẩn bị. Cái toàn bộ tiềm ẩn nào đó được coi là có sẵn và tăng trưởng chỉ đơn thuần mang ý nghĩa quá độ; tăng trưởng không phải là mục đích tự thân, mà đơn giản là một phương tiện làm bộc lộ cái tiềm ẩn có sẵn. Bởi vì cái gì không bộc lộ ra bên ngoài thì không thể đem sử dụng theo cách rõ ràng, cho nên người ta phải tìm cái đại diện cho nó. Theo Froebel, Cái Toàn bộ Tuyệt đối được bộc lộ bằng ý nghĩa biểu trưng bí ẩn của các đối tượng và hành động nào đó (chủ

yếu thuộc về toán học). Theo Hegel, Cái Toàn bộ Tuyệt đối được biểu hiện thực sự trong các thiết chế hiện hữu. Sự đề cao các biểu trưng và thiết chế dễ khiến chúng ta không nhận ra sự phát triển trực tiếp của kinh nghiệm về mặt ý nghĩa phong phú. Một lý luận khác có vai trò ảnh hưởng song lại có nhược điểm – đó là lý luận coi trí óc lúc sinh ra đã có sẵn những khả năng hoặc năng lực tinh thần, chẳng hạn như tri giác, hồi tưởng, quyết tâm, phán đoán, tổng quát hóa, chú ý v.v... và giáo dục là sự huấn luyện những khả năng đó dựa vào luyện tập nhiều lần. Lý luận này coi nội dung của môn học là cái tương đối ngoại tại và trung lập, giá trị duy nhất nằm ở việc có thể dùng nó để huấn luyện các năng lực nói chung. Chúng ta đã phê phán trực diện sự tách rời nói trên – sự tách rời lẫn nhau giữa các năng lực được lý luận đó viện ra và sự tách rời giữa các năng lực ấy với vật liệu được sử dụng vào việc huấn luyện. Trong thực tiễn, lý luận này thể hiện ở sự đề cao thái quá việc huấn luyện các phương thức chuyên biệt hạn hẹp của kỹ năng mà làm hỏng đi tính chủ động, tính sáng tạo và tính dễ dàng liên tục thích nghi – những đặc tính tùy thuộc vào mối quan hệ tương giao rộng và liên tục giữa các hành động cụ thể với nhau.

Chương VI

NỀN GIÁO DỤC BẢO THỦ VÀ NỀN GIÁO DỤC TIẾN BỘ

1. Giáo dục xét như là sự đào tạo. Bây giờ chúng ta đi đến một loại lý luận khác, nó phủ nhận sự tồn tại của các khả năng [bẩm sinh] và đề cao vai trò độc nhất của nội dung trong sự phát triển khuynh hướng tinh thần và đạo đức. Theo lý luận này, giáo dục không phải là một tiến trình bộc lộ từ bên trong mà cũng chẳng phải là một quá trình huấn luyện các khả năng trú ngụ trong bản thân trí óc. Đúng hơn, giáo dục là sự đào tạo trí óc bằng cách cung cấp các mối liên kết hoặc liên hệ về nội dung dựa vào một nội dung được trình bày từ bên ngoài. Giáo dục diễn ra bằng việc truyền đạt kiến thức, hiểu theo nghĩa đen của từ này – tức xây dựng trí tuệ từ bên ngoài vào. Giáo dục bao giờ cũng có tính đào tạo trí tuệ, đó là điều không nghi ngờ; chỉ có quan niệm đã được nêu ra ở trên mới phải được bàn tới. Nhưng đào tạo ở đây lại nghĩa là đào tạo chuyên môn, nó phụ thuộc vào sự hiểu biết về điều gì đó đang gây tác động từ *bên ngoài*.

Trong lịch sử, Herbart là đại diện xuất sắc nhất của kiểu lý luận này. Ông phủ nhận tuyệt đối sự tồn tại của các khả năng bẩm sinh. Trí óc đơn giản được trời phú cho khả năng tạo ra những đặc tính khác nhau khi nó phản ứng lại những thực tại khác nhau tác động lên nó. Những phản ứng mang đặc tính khác nhau ấy được gọi là các *biểu tượng* [sản phẩm của nội dung tồn tại dưới dạng biểu tượng, khái niệm...] (Vorstellungen)[21]. Mỗi biểu tượng sau khi được sinh ra thì tiếp tục tồn tại; nó có thể bị dồn xuống dưới "ngưỡng" của ý thức khi các biểu tượng mới và mạnh hơn được tạo ra sau đó trong quá trình trí óc phản ứng lại trước chất liệu mới, song hoạt động của nó [biểu tượng bị dồn xuống dưới ngưỡng của ý thức] vẫn tiếp tục diễn ra bên dưới bề mặt của ý thức bằng cái đà vốn có của chính nó. Cái

[21] Vorstellungen: tiếng Đức trong nguyên văn, số nhiều của *Vorstellung* có nghĩa là biểu tượng.

được gọi là khả năng – chú ý, trí nhớ, tư duy, tri giác, thậm chí cảm nghĩ – là các sắp xếp, liên kết và biến đổi phức tạp được hình thành từ mối tương giao giữa các biểu tượng bị ngập ở bên dưới [ngưỡng của ý thức] và giữa những biểu tượng ấy với những biểu tượng mới xuất hiện. Tri giác chẳng hạn, là sự biến đổi phức tạp của các biểu tượng do việc các biểu tượng cũ nổi lên trên [ngưỡng của ý thức] để gặp gỡ và kết hợp với những biểu tượng mới; ký ức là sự gợi một biểu tượng cũ cho nó nổi lên trên ngưỡng của ý thức bằng cách liên hệ nó với một biểu tượng khác v.v... Vui sướng là kết quả của việc cùng cố mối liên hệ giữa hoạt động của các biểu tượng độc lập; đau khổ là khi các biểu tượng ấy hoạt động mâu thuẫn với nhau v.v...

Như vậy, xét theo tính chất cụ thể, trí óc bao gồm toàn bộ những sự sắp xếp của những biểu tượng khác nhau mang những đặc tính khác nhau. "Đồ đạc" của trí óc *là* tư duy. Tư duy hoàn toàn là vấn đề của "nội dung". Lý luận này gây ra ba ảnh hưởng tới giáo dục. (1) Tư duy được hình thành theo kiểu nào phụ thuộc vào việc sử dụng các đối tượng nào để gợi ra sự phản ứng này hoặc phản ứng khác và việc sử dụng ấy tạo ra sự sắp xếp của các phản ứng được gọi ra. Sự hình thành tư duy hoàn toàn là vấn đề của sự trình bày vật liệu giáo dục thích hợp. (2) Bởi vì các biểu tượng có trước làm thành "các phương tiện thông giác" [apperceiving: tri giác thêm nữa, sâu hơn nữa] và kiểm soát sự tiếp nhận các biểu tượng mới, [cho nên] chúng mang tính chất vô cùng quan trọng. Các biểu tượng mới có tác dụng củng cố việc phân loại các biểu tượng được hình thành trước đó. Công việc của nhà giáo dục là: thứ nhất, lựa chọn vật liệu thích hợp để cố định tính chất của các phản ứng xảy ra đầu tiên; thứ hai, sắp xếp các biểu tượng đến sau thành trình tự trên cơ sở khối lượng lớn các khái niệm hình thành từ những lần giải quyết trước đó. Sự kiểm soát là từ phía sau, từ quá khứ thay vì nằm trong mục đích chung cuộc như theo quan niệm coi giáo dục là sự bộc lộ từ bên trong. (3) Có thể thừa nhận một số bước chính thức của quá trình dạy, dù là phương pháp nào. Trình bày nội dung mới dĩ nhiên có vai trò trung tâm, song bởi vì về bản chất, nhận thức cốt ở cách thức tương tác giữa nội dung mới với các nội dung đã bị dồn xuống bên dưới ngưỡng của ý thức, [do đó] bước "chuẩn bị" là điều quan trọng số một – nghĩa là: khi gặp biểu tượng mới, trí óc phải gợi lại những biểu tượng cũ để chúng biến thành hoạt động riêng biệt cụ thể ở trên bề mặt của ý thức. Sau khi nội dung mới đã được trình bày xong, bước tiếp theo là, biểu tượng cũ và biểu tượng mới tương tác với nhau; sau đó là bước vận dụng nội dung mới học vào thực hành công việc nào đó. Mọi [nội dung] đều phải trải qua con đường này; do đó, có một phương pháp tuyệt đối giống nhau để dạy mọi môn học cho mọi học sinh ở mọi lứa tuổi.

Herbart có công lớn trong việc đưa công việc dạy học ra khỏi lĩnh vực của cách làm máy móc dựa vào thói quen và sự ngẫu nhiên. Ông đã đưa giáo dục bước vào lĩnh vực của phương pháp hữu thức; giáo dục đã trở thành một công việc hữu thức với mục tiêu và phương pháp rõ ràng thay vì là sự kết hợp của khát vọng ngẫu nhiên và sự nô lệ vào truyền thống. Hơn nữa, toàn bộ những gì thuộc về dạy học và kỷ luật đều có thể được chỉ ra cụ thể thay vì chúng ta buộc phải bằng lòng với những đặc tính tổng quát mơ hồ và hầu như bí ẩn về những ý niệm nền tảng và những biểu trưng tinh thần dựa vào suy đoán. Ông đã thủ tiêu quan điểm về sự tồn tại của những khả năng sẵn có và [người ta] có thể huấn luyện chúng bằng cách luyện tập dựa vào bất kỳ loại chất liệu nào, và ông cho chúng ta thấy rằng việc chú ý tới nội dung cụ thể, chú ý tới cái được *chứa đựng bên trong*, là điều cực kỳ quan trọng. So với bất kỳ nhà lý luận giáo dục nào khác, Herbart chắc chắn có ảnh hưởng lớn hơn trong việc nêu bật những vấn đề liên quan tới chất liệu của học tập. Ông đã phát biểu những vấn đề của phương pháp [dạy học] xuất phát từ quan điểm về mối liên hệ giữa phương pháp và nội dung: phương pháp phải có mối liên hệ với cách thức và trình tự trình bày nội dung mới, như thế mới đảm bảo được mối tương giao thực sự giữa nó và nội dung cũ.

Quan điểm nói trên mang khiếm khuyết căn bản về lý luận ở chỗ nó cố tình bỏ qua sự tồn tại của các hoạt động năng động và cụ thể ở một con người – chúng hình thành trong quá trình người ấy tái điều khiển và kết hợp các hoạt động của mình trước sự ảnh hưởng của môi trường. Lý luận trên xứng đáng tiêu biểu cho quan niệm đề cao Người Thầy. Lập luận đó bộc lộ ngay lập tức ưu điểm và nhược điểm. Quan niệm coi trí óc bao gồm những gì được dạy và tầm quan trọng của điều được dạy cốt ở việc nó có thể được sử dụng cho việc tiếp tục dạy thêm nữa, phản ánh quan niệm của nhà sư phạm về đời sống. Triết lý này phát biểu rõ ràng về bổn phận của người thầy: dạy học sinh; [song] nó hầu như không nhắc tới đặc quyền của người thầy: học tập. Nó đề cao ảnh hưởng của môi trường trí tuệ tới trí óc; [song] nó bỏ qua việc môi trường đòi hỏi một cá nhân phải tham gia vào những kinh nghiệm chung. Nó cường điệu vô lý những khả năng của các phương pháp được hình thành và áp dụng một cách hữu thức, và nó đánh giá thấp vai trò của các thái độ ứng xử vô thức và gắn với sự sống. Nó khăng khăng khẳng định cái cũ, cái đã qua, và nó dễ dàng bỏ qua tác động của cái đích thực mới mẻ và không thể đoán trước. Tóm lại, nó tính tới mọi thứ liên quan đến giáo dục trừ bản chất của giáo dục: cái năng lượng sống luôn đi tìm cơ hội để được sử dụng hiệu quả. Mọi sự giáo dục đều đào tạo xu hướng tính cách, [xu hướng tính cách] tinh thần và [xu hướng tính

cách] đạo đức, song xét thực chất, sự đào tạo lại nằm ở sự chọn lọc và phối hợp các hoạt động bản năng sao cho chúng sử dụng nội dung của môi trường xã hội. Hơn nữa, sự đào tạo đó không chỉ là một sự đào tạo *của* các hoạt động bản năng, nó còn diễn ra *dựa vào* các hoạt động bản năng. Nó là một quá trình tái kiến tạo, tái tổ chức.

2. Giáo dục xét như là sự lặp lại và hồi quan. Một sự kết hợp kỳ lạ giữa quan điểm [coi giáo dục là] sự phát triển và quan điểm coi giáo dục là sự đào tạo từ bên ngoài, là nguyên nhân ra đời của lý luận coi giáo dục là sự lặp lại, [lặp lại] về mặt sinh học và văn hóa[22]. Mọi cá nhân đều phát triển, song sự phát triển đích thực nằm ở chỗ anh ta lặp lại sự tiến hóa trong quá khứ của đời sống động vật và lịch sử loài người theo các giai đoạn có thứ tự. Sự lặp lại thứ nhất [sự tiến hóa của đời sống động vật] diễn ra trên phương diện sinh lý học; sự lặp lại thứ hai phải nhờ vào giáo dục thì nó mới diễn ra. Môn sinh vật học được coi là đã đưa ra chân lý cho rằng trong quá trình phát triển của cá nhân từ phôi đơn sơ cho đến khi bào thai trưởng thành, cá nhân lặp lại lịch sử tiến hóa của đời sống động vật theo quá trình đi lên từ dạng đơn giản nhất cho đến dạng phức tạp nhất (hoặc nói theo ngôn ngữ chuyên môn: phát sinh cá thể tồn tại song song với phát sinh chủng loài), không phải là mối quan tâm của chúng ta, ngoại trừ giả định coi chân lý ấy cung cấp cơ sở khoa học cho [quan điểm] về sự lặp lại quá khứ văn hóa. [Quan điểm] về sự lặp lại về văn hóa nghĩa là, trước hết trẻ em tại một tuổi nhất định nào đó, chúng ở trong tình trạng dã man về tinh thần và đạo đức; các bản năng của chúng không được điều khiển cho mục đích nào cả và chúng giống bản năng của loài động vật săn mồi bởi tại một thời điểm nào đó tổ tiên của chúng đã từng trải qua một cuộc sống như vậy. Do đó (vì thế kết luận rằng), nội dung đích thực được dùng để giáo dục trẻ em tại thời điểm này là tài liệu – đặc biệt là tài liệu văn chương huyền thoại, truyện dân gian và bài hát – bởi chúng được nhân loại sáng tác tại giai đoạn tương tự [như giai đoạn phát triển của trẻ em lúc này]. Sau đó, đứa trẻ chuyển sang điều gì đó tương ứng [với chúng], chẳng hạn giai đoạn thuần hóa súc vật[23], và cứ tiếp tục như vậy cho tới một thời

---

[22] Có thể tham khảo thêm *Recapitulation Theory* (Thuyết Lặp lại) của Earnst Haeckel, nhà động vật học người Đức sống cùng thời với Charles Darwin. Ông đã đưa ra thuyết cho rằng sự phát triển phôi của sinh vật là tóm tắt lại lịch sử tiến hóa của loài.

[23] Bốn bước ngoặt lớn trong quá trình tiến hóa của con người: giai đoạn hái lượm, giai đoạn săn bắn, giai đoạn (biết) thuần hóa súc vật, và giai đoạn (biết) trồng trọt.

điểm đứa trẻ có thể sẵn sàng tham gia vào cuộc sống đương thời, tức là nó tới được thời đại hiện thời của nền văn minh.

Dưới hình thức chi tiết và nhất quán nói trên, [Thuyết Lặp lại], ngoài một trường phái nhỏ tại nước Đức (chủ yếu là các môn đệ của Herbart), đã không được nhiều người biết đến. Song, khái niệm cơ bản của thuyết này là, giáo dục về bản chất là mang tính hồi quan; nó trông cậy chủ yếu vào quá khứ và đặc biệt là những sản phẩm văn học của quá khứ, và trí tuệ sử dụng di sản tinh thần của quá khứ ở trình độ nào để làm mẫu thức thì nó được đào tạo tương xứng với trình độ ấy. Quan điểm này đặc biệt đã có ảnh hưởng vô cùng lớn tới giáo dục đại học, đến nỗi nó đáng để chúng ta xem xét trong hình thức phát biểu cực đoan của nó.

Trước hết, cơ sở sinh vật học của quan điểm nói trên là sai lầm. Dĩ nhiên, quá trình tăng trưởng của phôi thai của đứa trẻ có bảo tồn nhiều đặc điểm của những dạng thấp hơn của sự sống. Song, quá trình đó không đơn giản là sự đi tắt qua các giai đoạn của quá khứ. Giả sử có một "quy luật" nghiêm ngặt về sự lặp lại, thì sự phát triển mang tính tiến hóa hiển nhiên sẽ không xảy ra. [Bởi] mỗi thế hệ ra đời sẽ chỉ đơn thuần lặp lại sự sống của các thế hệ đi trước. Sự phát triển, tóm lại, đã xảy ra bằng các lối vào đi tắt và bằng những biến đổi trong hệ thức tăng trưởng đã có sẵn. Ngoài ra, quan niệm này ngụ ý rằng mục đích của giáo dục là giúp đỡ sự tăng trưởng dựa vào cách đi tắt ấy. Lợi thế lớn của tình trạng non nớt, nói theo ngôn ngữ giáo dục, là nó cho phép chúng ta giải phóng trẻ em khỏi sự tất yếu phải dừng lại ở một quá khứ đã lỗi thời. Nhiệm vụ của giáo dục là giúp trẻ em không phải trải qua quá khứ một lần nữa, chứ không phải dẫn chúng tới chỗ lặp lại quá khứ ấy một lần nữa. Môi trường xã hội của trẻ em được cấu thành từ sự tồn tại và ảnh hưởng của tập quán suy nghĩ và tình cảm của những con người văn minh. Bỏ qua ảnh hưởng chi phối của môi trường hiện tại nói trên đối với trẻ em, tức là từ bỏ hoàn toàn chức năng giáo dục. Một nhà sinh vật học từng nói: "Lịch sử phát triển ở những động vật khác nhau... cho chúng ta thấy rằng... có một loạt những nỗ lực tài tình, đầy quyết tâm và đa dạng song hầu như đều thất bại khi muốn thoát ra khỏi sự tất yếu của [quá trình lặp lại], và khi muốn thay thế phương thức do tổ tiên truyền lại bằng phương thức trực tiếp hơn." Dĩ nhiên sẽ là dại dột nếu như giáo dục không chủ tâm giúp cho các nỗ lực như vậy ngày càng thành công bên trong kinh nghiệm hữu thức.

Có thể dễ dàng tìm thấy hai nhân tố đúng đắn trong quan niệm nói trên nếu tách chúng ra khỏi mối liên hệ với bối cảnh giả tạo khiến chúng bị hiểu sai. Về mặt sinh học, chúng ta tuyệt nhiên chỉ có sự kiện rằng mọi trẻ

sơ sinh đều khởi đầu với số lượng các hoạt động xung năng đúng như khi nó sinh ra đời – các hoạt động đó là mù quáng, và rất nhiều hoạt động trong số đó mâu thuẫn lẫn nhau, mang tính ngẫu nhiên, không diễn ra liên tục và không phù hợp với môi trường trực tiếp của chúng. Điểm thứ hai là, sẽ phần nào là khôn ngoan nếu lợi dụng được những sản phẩm của lịch sử quá khứ trong chừng mực chúng giúp ích cho tương lai. Bởi vì chúng là kết quả của kinh nghiệm đã xảy ra trước, cho nên ý nghĩa của chúng đối với kinh nghiệm tương lai dĩ nhiên có thể là vô cùng lớn. Những tài liệu được làm ra trong quá khứ, trong chừng mực con người đang sở hữu và sử dụng chúng trong hiện tại, là một phần của môi trường *hiện tại* của các cá nhân; song, có sự khác nhau vô cùng lớn giữa hai điều sau: lợi dụng chúng như là tài nguyên *hiện tại* và [thứ hai], coi chúng như là những tiêu chuẩn và mẫu thức mang tính chất hồi quan.

(1) Điểm thứ nhất [trẻ em sinh ra với số lượng nhất định các hoạt động xung năng] thường bị hiểu sai bởi sự lạm dụng khái niệm di truyền. Người ta cho rằng, di truyền nghĩa là sự sống quá khứ bằng cách nào đó đã quyết định sẵn những đặc điểm chính của một cá nhân, và chúng được cố định chắc chắn đến nỗi ít sự thay đổi lớn nào có thể được đưa thêm vào. [Bởi sự di truyền được hiểu như vậy], cho nên người ta đã đối lập ảnh hưởng của di truyền với ảnh hưởng của môi trường, và coi nhẹ hiệu quả của ảnh hưởng môi trường. Song, trong phạm vi của giáo dục, di truyền chỉ là khả năng bẩm sinh không hơn không kém của một cá nhân. Giáo dục phải coi con người như là chính anh ta; rằng một cá nhân cụ thể chỉ được trang bị những hoạt động bản năng riêng biệt nào đó, là một sự kiện căn bản. Rằng những hoạt động ấy được sản sinh ra theo cách riêng nào đó – tức chúng bắt nguồn từ tổ tiên của chúng ta – là điều không quan trọng đặc biệt đối với nhà giáo dục; tuy nhiên, điều đó có thể là quan trọng đối với nhà động vật học nếu so sánh với sự kiện rằng các hoạt động bản năng ấy đang tồn tại ngay lúc này. Giả sử chúng ta phải tư vấn hoặc hướng dẫn một người về quyền thừa kế tài sản của anh ta. Sai lầm sau đây là hiển nhiên: chúng ta cho rằng bởi đây là một tài sản thừa kế [cho nên] chính sự kiện đó quyết định mục đích sử dụng tài sản đó trong tương lai. Nhà tư vấn quan tâm tới việc tận dụng tối đa cái đang có – tức sử dụng nó trong những điều kiện thuận lợi nhất. Hiển nhiên anh ta không thể sử dụng cái gì không hề tồn tại; nhà giáo dục cũng vậy. Hiểu theo nghĩa này, di truyền là một ranh giới của giáo dục. Việc thừa nhận sự kiện này giúp người ta tránh được sự lãng phí công sức và sự gây rắc rối bắt nguồn từ thói quen quá phổ biến là ra sức dùng việc dạy để biến một cá nhân trở thành cái gì đó không phù hợp với bản tính tự nhiên của anh ta. Học thuyết nói trên không nói rõ các khả

năng hiện có [của một cá nhân] phải được sử dụng vào mục đích gì. Và, không kể trường hợp của người đần, những khả năng bẩm sinh ấy là vô cùng đa dạng và đầy tiềm năng, thậm chí ngay cả trong trường hợp của người rất đần, mà chúng ta vẫn chưa thể hiểu biết đầy đủ về mục đích sử dụng của chúng. Do đó, mặc dù một sự nghiên cứu tỉ mỉ về các năng khiếu và sự khiếm khuyết bẩm sinh của một cá nhân bao giờ cũng là một sự tất yếu đầu tiên, song bước quan trọng tiếp theo là cung cấp một môi trường thỏa đáng bất kể các hoạt động gì đang xảy ra.

Mối quan hệ giữa di truyền và môi trường thể hiện rất rõ ở trường hợp của ngôn ngữ. Nếu một người không có các cơ quan phát âm để phát ra các âm thanh có cấu âm, nếu anh ta không có cơ quan thính giác hoặc cơ quan tiếp nhận tri giác khác và không có các mối liên hệ giữa hai nhóm cơ quan đó, thì sẽ là hoàn toàn lãng phí thời gian khi định dạy để anh ta biết chuyện trò. Anh ta sinh ra đã thiếu sót về phương diện đó, và giáo dục buộc phải chấp nhận hạn chế đó. Song, dù cho anh ta được trang bị khả năng bẩm sinh nói trên, thì việc sở hữu khả năng ấy tuyệt nhiên không đảm bảo rằng anh ta sẽ nói được một ngôn ngữ hoặc đảm bảo anh ta sẽ nói được ngôn ngữ nào. Môi trường nơi diễn ra các hoạt động của anh ta và nhờ nó mà chúng được đem ra thực hành, mới quyết định nên những vấn đề nói trên. Nếu anh ta sống trong một môi trường không chan hòa và câm lặng, nơi đó con người từ chối nói chuyện với nhau và họ chỉ sử dụng những điệu bộ cần thiết tối thiểu cho sự tồn tại, anh ta sẽ không thể học được ngôn ngữ lời nói hệt như thể anh ta không có các cơ quan phát âm vậy. Nếu những âm thanh do anh ta nói ra lại xảy ra trong một môi trường của những người nói tiếng Trung Hoa, khi ấy anh ta sẽ chọn lọc và phối hợp các hoạt động để tạo ra những âm giống như âm phát ra của những người nói tiếng Trung Hoa đó. Ví dụ minh họa này có thể đúng với mọi tình huống học tập của bất kỳ cá nhân nào. Nó đặt di sản của quá khứ trong mối liên hệ phù hợp với các nhu cầu và cơ hội trong hiện tại.

(2) Một ví dụ nữa về sự phân lìa giữa tiến trình tăng trưởng và sản phẩm của tăng trưởng, như đã từng bị phê phán, nằm trong lý luận coi nội dung đích thực của giáo dục được tìm thấy ở nền văn minh và sản phẩm của các thời đại đã qua (hoặc nói một cách tổng quát hoặc cụ thể hơn: trong những tài liệu của môn học cụ thể được tạo ra vào thời đại văn minh được cho là tương ứng với giai đoạn phát triển của người được dạy). Trong giáo dục, việc duy trì liên tục quá trình tăng trưởng, duy trì cho nó diễn ra theo những phương cách giúp cho việc duy trì ấy trở nên dễ dàng hơn trong tương lai, chính là nhiệm vụ của nội dung. Song, một cá nhân chỉ có

thể sống trong hiện tại. Hiện tại không đơn thuần là cái đến sau quá khứ; lại càng không phải là cái được tạo ra bởi quá khứ. Hiện tại là sự sống đang diễn ra trong khi bỏ quá khứ lại phía sau. Nghiên cứu các *sản phẩm* của quá khứ sẽ không giúp chúng ta hiểu hiện tại bởi hiện tại không xảy ra nhờ các sản phẩm, nó xảy ra nhờ đời sống mà sản phẩm đã trở thành các kết quả. Một hiểu biết về quá khứ và di sản của nó có ý nghĩa lớn khi hiểu biết ấy tham gia vào hiện tại, chứ không phải ngược lại. Sai lầm của việc dùng những ghi chép và tàn tích của quá khứ làm chất liệu chính của giáo dục nằm ở chỗ, nó cắt đứt mối liên hệ sống còn giữa hiện tại và quá khứ, và nó có xu hướng biến quá khứ thành một hiện tại hồi sinh và hiện tại hầu như là một sự bắt chước quá khứ một cách vô ích. Trong hoàn cảnh ấy, văn hóa trở thành một món trang sức và niềm an ủi; một nơi ẩn náu và trú ẩn. Con người chạy trốn khỏi những điều thô thiển của hiện tại để sống trong những điều tinh tế tưởng tượng thay vì sử dụng quá khứ làm phương tiện để làm cho những điều thô thiển đó trở nên tinh tế.

Tóm lại, hiện tại làm nảy sinh những vấn đề khiến chúng ta tìm kiếm sự gợi ý trong quá khứ, và nó cung cấp ý nghĩa cho kết quả được tìm thấy khi chúng ta đi tìm. Quá khứ là quá khứ chính bởi nó không bao gồm cái được coi là đặc trưng của hiện tại. Hiện tại luôn biến động thì bao giờ cũng bao gồm quá khứ nếu nó sử dụng cái quá khứ để điều khiển sự vận động của nó. Quá khứ là một nguồn suối to lớn cho trí tưởng tượng; nó bổ sung một chiều kích mới cho đời sống, song với điều kiện rằng nó phải được coi là quá khứ *của* hiện tại, chứ không phải một thế giới khác bị tách rời. Nguyên lý coi nhẹ hành động đang diễn ra của sự sống và tiến trình của tăng trưởng – điều duy nhất *bao giờ* cũng là "hiện tại" – thì hiển nhiên phải trông cậy vào quá khứ bởi mục đích tương lai mà nó đặt ra là mục đích xa vời và là mục đích suông. Nhưng sau khi nó đã quay lưng lại với hiện tại, nó tuyệt đối không thể quay trở lại với hiện tại trong khi nó chất đầy những chiến lợi phẩm của quá khứ. Một trí óc nhạy bén thỏa đáng trước các nhu cầu và cơ hội của thực tính hiện tại, thì trí óc ấy sẽ có những động cơ đầy sống động nhất trong bối cảnh của hiện tại, và nó sẽ không bao giờ cần phải lùng kiếm một con đường ở phía sau bởi nó chẳng bao giờ bị mất đi mối liên hệ.

3. Giáo dục xét như là sự kiến tạo. Tương phản với cả hai quan niệm về giáo dục – [quan niệm coi] giáo dục là sự bộc lộ năng lực tiềm ẩn từ bên trong, và giáo dục là sự đào tạo từ bên ngoài, bất kể nhờ vào thế giới tự nhiên vật chất hay nhờ vào những sản phẩm của nền văn minh trong quá

khứ, ý niệm "tăng trưởng" đã dẫn đến quan niệm coi giáo dục là tiến trình liên tục tái kiến tạo và tái tổ chức lại kinh nghiệm. Giáo dục bao giờ cũng có một mục đích trực tiếp, và chừng nào mà hoạt động vẫn còn mang tính giáo dục, chừng đó nó đạt được mục đích: biến đổi trực tiếp đặc tính của kinh nghiệm. Trên bình diện giáo dục, đời sống ấu thơ, thanh xuân, trưởng thành đều ngang hàng nhau, hiểu theo nghĩa cái gì thực sự *học được* tại mỗi giai đoạn bất kỳ của kinh nghiệm, thì đều làm thành giá trị của kinh nghiệm ấy, và hiểu theo nghĩa rằng nhiệm vụ chính của sự sống tại mọi thời điểm là làm cho sự sống đang diễn ra ấy góp phần vào việc làm phong phú ý nghĩa có thể nhận ra của đời sống.

Như vậy, chúng ta đi tới một định nghĩa mang tính chuyên môn về giáo dục: sự tái kiến tạo hoặc tái tổ chức lại kinh nghiệm để làm tăng thêm ý nghĩa cho kinh nghiệm, và nâng cao năng lực điều khiển tiến trình của kinh nghiệm xảy ra sau đó. (1) Sự làm tăng thêm ý nghĩa cho kinh nghiệm tương ứng với sự làm gia tăng khả năng nhận ra các mối liên hệ và tính liên tục của các hoạt động mà chúng ta tham gia. Mọi hoạt động bao giờ cũng bắt đầu dưới dạng mang tính xung năng; tức nó mù quáng. Nó không biết mục đích của nó là gì; nghĩa là: đâu là mối quan hệ tương giao giữa nó với các hoạt động khác. Hoạt động nào chứa đựng sự giáo dục hoặc sự truyền đạt thì hoạt động ấy khiến ta nhận ra được các mối liên hệ nào đó mà trước đó chúng không thể nhận ra. Trở lại ví dụ đơn giản của chúng ta: một đứa trẻ với tay chạm vào một vật đang cháy, nó bị bỏng. Kể từ đó trở đi nó *biết* rằng một hành động sờ mó nào đó liên quan đến hành động thị giác nào đó (và *ngược lại*) đồng nghĩa với nóng và đau đớn; hoặc giả, một nguồn phát sáng nhất định nào đó thì đồng nghĩa với nguồn tạo ra sức nóng. So với hành động của đứa trẻ nói trên, hành động nghiên cứu về lửa của một nhà khoa học trong phòng thí nghiệm là không hề khác nhau về nguyên lý. Bằng việc thực hiện những công việc nhất định, ông ta tạo ra những mối liên hệ nhất định giữa sức nóng và những sự vật khác mà trước đó chúng bị bỏ qua. Bằng cách ấy, hành động của ông ta trong mối liên hệ với các sự vật đó có thêm ý nghĩa; ông ta biết rõ hơn những điều mình đang làm hoặc "sắp làm" nếu như ông ta buộc phải tiếp xúc với chúng; ông ta *dự kiến* được những hệ quả thay vì đơn thuần để mặc chúng xảy ra – tức nói về một điều như nhau theo các cách tương tự. Đồng thời với hành động của nhà khoa học, ngọn lửa đã được tăng thêm về ý nghĩa; toàn bộ những gì được biết về sự đốt cháy, quá trình oxy hóa, ánh sáng và nhiệt độ, đều có thể trở thành một bộ phận gắn liền với nội dung lý thuyết của ngọn lửa.

(2) Mặt khác, một kinh nghiệm mang tính giáo dục bao giờ cũng tạo ra thêm một năng lực điều khiển hoặc kiểm soát sau đó. Bảo rằng một người biết được điều anh ta định làm hoặc anh ta có thể dự kiến được những hệ quả nào đó nghĩa là nói rằng anh ta dĩ nhiên có thể tiên liệu tốt hơn điều sắp xảy ra; rằng vì thế anh ta có thể chuẩn bị sẵn sàng hoặc chuẩn bị trước sao cho đạt được những hệ quả có lợi và ngăn chặn những hệ quả không mong muốn. Vậy thì, một kinh nghiệm thực sự mang tính giáo dục được phân biệt một mặt với một hoạt động máy móc và mặt khác với một hoạt động theo ý thích thất thường là ở chỗ sau đây: có sự truyền đạt kiến thức và sự nâng cao năng lực. (a) Trong trường hợp thứ hai, anh ta "không quan tâm tới điều đang xảy ra"; anh ta để mặc cho tình cảm lôi cuốn và lảng tránh việc liên hệ những hệ quả của hành động (bằng chứng cho thấy mối liên hệ giữa hành động của anh ta với những sự vật khác) và bản thân hành động. Người ta thường tỏ ra khó chịu với một hoạt động ngẫu nhiên vô cớ kiểu như vậy, họ coi đó là trò tinh nghịch cố ý hoặc sự vô ý thức hoặc vô tổ chức. Nhưng có một xu hướng tìm hiểu nguyên nhân của những hoạt động vô cớ như vậy trong khuynh hướng tính cách của trẻ em, tách rời khỏi mọi nguyên nhân khác. Nhưng thực ra hoạt động loại đó bao giờ cũng có tính chất bùng phát và nó xuất phát từ sự kém thích nghi với môi trường. Các cá nhân bao giờ cũng hành động theo ý thích thất thường hễ khi nào họ hành động dưới sự chỉ huy từ bên ngoài hoặc bị ra lệnh mà không có một mục đích của riêng họ hoặc họ không nhận ra được mối quan hệ giữa hành vi của họ và những hành động khác. Một người có thể học trong quá trình "làm" dù anh ta không hiểu công việc đó; thậm chí ngay cả trong hành động thông minh nhất, chúng ta làm mà hầu như không phải do chủ định, bởi hầu hết các mối liên hệ của hành động có ý định hữu thức lại không được nhận ra hoặc không được tiên liệu. Song, chúng ta "học" chỉ bởi vì sau khi hành động đã được hoàn thành thì chúng ta nhận ra những kết quả mà trước đó chúng ta không nhận ra. Thế nhưng hầu hết công việc tại nhà trường lại cốt ở việc đặt ra những quy tắc để học sinh hành động theo cách mà ngay cả khi học sinh đã hoàn thành công việc, chúng vẫn không thể nhận ra mối liên hệ giữa kết quả – tức câu trả lời – và phương pháp mà chúng theo đuổi. Trong chừng mực liên quan đến học sinh, toàn bộ vấn đề nằm ở một thủ thuật và một kiểu phép mầu. Về bản chất, hành vi như vậy là mang tính chất thất thường, và nó dẫn đến những thói quen thất thường. (b) Hành động theo thói quen cứng nhắc, hoặc hành động máy móc: [loại hành động này] có thể đem lại kỹ năng làm tốt một công việc *cụ thể nào đó*. Trong chừng mực ấy, hành động đó có thể được coi là có tác dụng giáo dục. Song, nó không dẫn đến việc nhận ra thêm các mối quan hệ

và liên hệ; nó hạn chế thay vì mở rộng ý nghĩa-tầm nhìn. Và bởi vì môi trường thay đổi và cách hành động của chúng ta phải được thay đổi để duy trì mối liên hệ cân bằng với sự vật, cho nên vào thời điểm quyết định nào đó, thói quen hành động bất biến và biệt lập sẽ trở thành điều gây tai hại. "Sự tài giỏi" vốn được khoe khoang, hóa ra lại là sự kém cỏi thô thiển.

Khác biệt căn bản giữa quan niệm coi giáo dục là sự tái kiến tạo liên tục và các quan niệm phiến diện khác từng bị phê phán tại chương này và chương trước [Chương V] là ở chỗ nó đồng nhất mục đích (kết quả) với tiến trình. Hiểu từng chữ một thì phát biểu này tự mâu thuẫn với chính nó, song chỉ là trên phương diện lời nói mà thôi. Phát biểu đó có nghĩa là, kinh nghiệm xét như một tiến trình tích cực, đang chiếm lĩnh thời gian và giai đoạn đến sau hoàn thiện phần có trước của kinh nghiệm; nó [kinh nghiệm] làm sáng tỏ các mối liên hệ có tham gia vào song cho tới lúc này chưa được nhận ra. Như thế, kết quả đến sau làm bộc lộ ý nghĩa của kết quả có trước, trong khi đó kinh nghiệm xét như một cái toàn bộ, củng cố một xu hướng hoặc khuynh hướng đạt tới những đối tượng mang ý nghĩa đó. Xét với tính chất ấy, mọi kinh nghiệm hoặc mọi hoạt động xảy ra liên tục đều mang tính giáo dục, và mọi sự giáo dục đều nằm ở việc có được những kinh nghiệm như thế.

Còn lại điều duy nhất sau đây cần được chỉ ra (nó sẽ được lưu ý nhiều hơn ở phần sau): sự tái kiến tạo kinh nghiệm có thể mang tính xã hội cũng như mang tính cá nhân. Vì mục đích đơn giản hóa, tại các chương trước chúng ta đã phát biểu phần nào như thế giáo dục trẻ em – làm cho chúng hiểu được cái tâm hồn của cộng đồng xã hội mà chúng là thành viên – tức là gần giống như việc trẻ em phải đuổi kịp cộng đồng người lớn về năng lực và các nguồn lực. Quan niệm này chủ yếu phù hợp với những xã hội ít thay đổi – tức những xã hội dùng việc duy trì tập quán vững chắc làm thước đo giá trị. Song quan niệm này không phù hợp tại những cộng đồng tiến bộ. Họ [những cộng đồng tiến bộ] nỗ lực gây ảnh hưởng tới kinh nghiệm của người trẻ tuổi để thay vì tái tạo lại những thói quen hiện hành, những thói quen tốt đẹp hơn phải được hình thành, và bằng cách đó xã hội của những người trưởng thành trong tương lai phải tự nó tiến bộ hơn. Xưa nay con người đều hiểu rõ phần nào rằng giáo dục có thể được sử dụng một cách hữu thức để loại bỏ những điều xấu xa hiển nhiên của xã hội nhờ việc hướng dẫn người trẻ tuổi đi theo những con đường không sản sinh ra những điều xấu và hiểu được phần nào về quy mô của giáo dục xét như là công cụ thực hiện những hi vọng tốt đẹp hơn của con người. Nhưng chắc chắn chúng ta còn lâu mới hiểu được hiệu quả tiềm tàng của giáo dục xét

như một phương thức kiến tạo của tiến bộ xã hội, còn lâu chúng ta mới hiểu được rằng giáo dục không chỉ là sự phát triển của trẻ em và thanh niên, nó còn là sự phát triển của xã hội tương lai mà trẻ em và thanh niên là thành viên.

Tóm lại, giáo dục có thể được quan niệm hoặc ngược dòng thời gian hoặc xuôi theo dòng thời gian. Nghĩa là, giáo dục có thể được coi như là quá trình làm cho tương lai phù hợp với quá khứ, hoặc như là việc sử dụng quá khứ làm nguồn lực tại một tương lai đang khai triển. Quan niệm thứ hai tìm thấy các chuẩn mực và mẫu thức trong những gì đã xảy ra. Trí óc có thể được coi như là một nhóm các nội dung đã được giới thiệu từ bên ngoài vào. Trong trường hợp này, những biểu tượng có trước làm thành chất liệu để tiếp nhận các biểu tượng đến sau. Đề cao giá trị của những kinh nghiệm đầu đời của trẻ em non nớt là vô cùng quan trọng chính bởi vì chúng ta có khuynh hướng coi nhẹ chúng. Song, những kinh nghiệm đó lại không được làm từ chất liệu được trình bày từ bên ngoài, mà chúng được hình thành từ mối quan hệ tương giao giữa các hoạt động bẩm sinh và môi trường, đồng thời các mối quan hệ tương giao lại làm biến đổi dần dần cả các hoạt động lẫn môi trường. Lý luận của Herbart về dạy học dựa vào các biểu tượng có khiếm khuyết ở chỗ nó coi nhẹ mối quan hệ tương giao và sự thay đổi diễn ra liên tục nói trên.

Có thể áp dụng nguyên tắc trên để phê phán các lý luận tìm thấy nội dung đầu tiên của sự học tập trong các sản phẩm văn hóa – đặc biệt là các sản phẩm văn học – của lịch sử con người. Bị tách rời khỏi mối liên hệ với môi trường hiện tại ở đó các cá nhân buộc phải hành động, các sản phẩm đó đã trở thành một loại môi trường đối địch và gây mất tập trung. Giá trị của những sản phẩm đó nằm ở chỗ chúng được sử dụng để làm tăng ý nghĩa cho các sự vật mà chúng ta thực sự có liên hệ tại thời điểm hiện tại. Quan niệm về giáo dục được nêu tại các chương nói trên đã được kết luận chính thức bằng quan niệm coi giáo dục là sự liên tục tái kiến tạo lại kinh nghiệm – một quan niệm được phân biệt với các quan niệm sau đây: giáo dục là sự chuẩn bị cho một tương lai xa vời, là sự bộc lộ, là sự đào tạo từ bên ngoài, và là sự lặp lại quá khứ.

Chương VII

KHÁI NIỆM DÂN CHỦ TRONG GIÁO DỤC

Cho tới đây, ngoại trừ một cách ngẫu nhiên, chúng ta hầu như đã đề cập giáo dục xét như nó có thể tồn tại ở bất kỳ nhóm xã hội nào. Giờ đây chúng ta cần làm rõ những khác biệt về ý nghĩa, chất liệu và phương pháp của giáo dục xét như nó đang vận hành trong những kiểu đời sống cộng đồng khác nhau. Nói rằng giáo dục là một chức năng xã hội, nó tạo ra cho trẻ em khả năng điều khiển và phát triển dựa vào việc tham gia vào đời sống của cộng đồng mà chúng là thành viên, tức là thực ra nói rằng giáo dục biến đổi theo đặc tính hiện hành của đời sống của một cộng đồng. Điều đó càng đúng ở chỗ, một xã hội không chỉ thay đổi mà nó còn có lý tưởng về sự thay đổi cũng như nó sẽ cải thiện sự thay đổi ấy, thì xã hội đó sẽ có những tiêu chuẩn và các phương pháp giáo dục khác nhau thay vì là một xã hội chỉ đơn giản nhằm vào việc duy trì mãi mãi tập tục của nó. Để áp dụng những quan niệm được trình bày [tại các chương trước] vào thực tiễn giáo dục của chúng ta, vậy thì cần thiết phải tiếp cận gần hơn bản chất của đời sống xã hội hiện tại.

1. Những hàm ý của sự liên kết con người. "Xã hội" là một cách gọi, song nó bao hàm nhiều điều. Con người liên kết với nhau theo đủ mọi cách và vì đủ mọi mục đích. Một người có liên quan với nhiều nhóm khác nhau, trong đó những người liên kết với anh ta có thể khác biệt nhau hoàn toàn. Thông thường tưởng như các nhóm đó không hề có điều gì chung ngoại trừ họ là những phương thức của đời sống liên kết. Bên trong mọi cơ cấu xã hội rộng lớn có rất nhiều các nhóm nhỏ: đó không chỉ là những tổ chức chính trị, mà còn là những hội đoàn nghề nghiệp, khoa học, tôn giáo. [Ngoài ra], còn có các đảng phái chính trị với những mục tiêu khác nhau, các giới trong xã hội, các bè nhóm, các băng nhóm, các tập đoàn, các công

ty, các nhóm gắn bó mật thiết với nhau bằng quan hệ máu mủ và cứ như vậy đa dạng không bao giờ kết thúc. Tại nhiều nhà nước thời cận đại và tại một số nhà nước cổ đại, có rất nhiều nhóm dân cư khác nhau với những ngôn ngữ, tôn giáo, chuẩn mực đạo đức và truyền thống khác nhau. Xét từ quan điểm này, rất nhiều đơn vị chính trị nhỏ, một thành phố lớn của chúng ta chẳng hạn, là một khối của những xã hội được liên kết lỏng lẻo, hơn là một cộng đồng khép kín và được chia sẻ về hành động và tư tưởng giữa các thành viên (Xem Chương II).

Như vậy, các từ "xã hội", "cộng đồng" là có tính mơ hồ. Chúng mang cả nghĩa tán dương lẫn quy phạm, và cả nghĩa tượng trưng nữa; một nghĩa *chính thức* và một nghĩa *tồn tại trên thực tế*. Trong khoa học xã hội [các lý thuyết và quan niệm về xã hội], nghĩa thứ hai hầu như luôn chiếm ưu thế. Xã hội được quan niệm là đơn nhất bởi chính bản chất của nó. Người ta nhấn mạnh tới các đặc tính đi kèm với tính đơn nhất nói trên: đó là tính chia sẻ đáng ca tụng về mục đích và sự thịnh vượng, lòng trung thành với những mục đích chung, tính cảm thông lẫn nhau. Song, nếu chúng ta nhìn vào những sự kiện được *bao hàm* trong cách gọi của từ "xã hội" thay vì giới hạn sự chú ý vào *nghĩa gợi ý* thực chất của từ, chúng ta không tìm thấy tính đơn nhất, mà chỉ tìm thấy rất nhiều các xã hội, cả tốt lẫn xấu. Trong số các xã hội đó còn có cả những nhóm người tập hợp với nhau vì một âm mưu tội ác, các tổ chức kinh doanh bóc lột công chúng trong khi phục vụ công chúng của nó, các bộ máy chính trị đoàn kết với nhau vì lợi ích cướp đoạt. Nếu có người cho rằng những tổ chức như vậy không phải là xã hội bởi chúng không đáp ứng những yêu cầu lý tưởng của khái niệm [xã hội], câu trả lời phần nào là: "xã hội" khi đó đã bị biến thành khái niệm quá "lý tưởng" cho nên nó không còn giữ cách hiểu quen thuộc, nó không có bất kỳ sự liên quan nào với các sự kiện; và phần nào là, mỗi một tổ chức như vậy, dù nó đối lập thế nào với lợi ích của các nhóm khác, đều có điều gì đó mang các đặc tính đáng ca ngợi của "Xã hội" khiến cho nó duy trì được sự đoàn kết. Những tên ăn cắp cũng có danh dự, và một băng cướp cũng có lợi ích chung cũng như nó cũng tôn trọng các thành viên của nó. Đặc thù của băng nhóm là tình cảm huynh đệ, và đặc thù của các nhóm nhỏ là lòng trung thành mạnh mẽ với các chuẩn mực riêng của chúng. Đặc thù của đời sống gia đình có lẽ là tính độc quyền, tính ngờ vực và sự ghen tị trước những người ngoài, thế nhưng đời sống gia đình vẫn là một mẫu mực của sự thân thiện và giúp đỡ lẫn nhau trong nội bộ. Mọi sự giáo dục được đem lại bởi một nhóm đều có khuynh hướng làm cho các thành viên của nó hòa

nhập vào nhóm đó, song đặc tính và giá trị của tiến trình hòa nhập này phụ thuộc vào những thói quen và mục tiêu của nhóm.

Vì thế một lần nữa [chúng ta cần nhắc lại] sự cần thiết phải có một tiêu chuẩn để đánh giá giá trị của mọi phương thức tồn tại xã hội cụ thể. Trong khi tìm kiếm tiêu chuẩn này, chúng ta phải tránh hai thái cực. Chúng ta không thể nghĩ ra một điều gì đó trong đầu và coi đó là một xã hội lý tưởng. Quan niệm phải được dựa trên các xã hội đang tồn tại thực sự, có như vậy mới đảm bảo lý tưởng của chúng ta là một lý tưởng khả thi. Song, như chúng ta vừa thấy [ở phần trên], lý tưởng không thể đơn giản là nhắc lại những đặc điểm được tìm thấy thực sự. Vấn đề là phải rút ra những đặc điểm mong muốn của các hình thái cộng đồng đang tồn tại thực sự, và sử dụng các đặc điểm đó để phê phán những đặc điểm không mong muốn và đề xuất sự cải thiện. Vậy thì, trong bất kỳ nhóm xã hội nào, thậm chí trong một nhóm kẻ cắp, chúng ta đều tìm thấy mối quan tâm nào đó được các thành viên theo đuổi; chúng ta đều tìm thấy mối quan hệ tương giao và sự giao tiếp hợp tác giữa nhóm đó với các nhóm khác ở một mức độ thực chất nào đó. Từ hai đặc điểm này [mối quan hệ tương giao và sự giao tiếp], chúng ta rút ra tiêu chuẩn để đánh giá. Các mối quan tâm được chia sẻ một cách hữu thức là có nhiều và đa dạng như thế nào? Sự ảnh hưởng lẫn nhau giữa một nhóm này với các hình thái liên kết khác là trọn vẹn và phong phú như thế nào? Nếu chúng ta áp dụng những cân nhắc trên cho một băng tội phạm chẳng hạn, chúng ta thấy các mối ràng buộc hữu thức giữ cho các thành viên của nó được đoàn kết là có ít về số lượng, các thành viên hầu như chỉ còn lại một mối quan tâm chung là việc ăn cướp; và các mối ràng buộc đó mang tính chất khiến cho nhóm đó bị cô lập với các nhóm khác trên phương diện trao đổi giá trị của sự sống. Vì lẽ đó, giáo dục do một xã hội như vậy đưa ra bao giờ cũng mang tính chất thiên vị và méo mó. Mặt khác, nếu chúng ta chọn đời sống gia đình để minh họa cho tiêu chuẩn đánh giá nói trên, chúng ta thấy có những mối quan tâm vật chất, tinh thần và thẩm mỹ mà tất cả các thành viên trong gia đình đều chia sẻ; và sự tiến bộ của một thành viên này có giá trị đối với kinh nghiệm của các thành viên còn lại – tức sự tiến bộ ấy có thể dễ dàng được truyền đạt – và [thấy rằng] gia đình không phải là một thực thể biệt lập, mà nó tham gia mật thiết vào các mối quan hệ với cộng đồng kinh doanh, nhà trường, với tất cả các phương thức của nền văn hóa cũng như với các nhóm khác cùng loại, và nó đóng một vai trò thích đáng trong tổ chức chính trị và để đổi lại nó nhận được sự ủng hộ của tổ chức ấy. Nói tóm lại, gia đình có rất nhiều mối quan tâm được truyền đạt và chia sẻ một cách hữu thức; và có những

điểm tiếp xúc đa dạng và phong phú giữa nó [gia đình] với các phương thức liên kết khác.

I. Chúng ta hãy áp dụng yếu tố thứ nhất của tiêu chí đánh giá nói trên vào trường hợp một nhà nước bị cai trị một cách chuyên quyền. [Bảo rằng] ở trong tổ chức nhà nước ấy không có mối quan tâm chung giữa người bị trị và người cai trị, là điều không đúng. Người cai trị phải động viên các hoạt động bản năng của thần dân, phải phát huy những khả năng nào đó của họ. Talleyrand[24] nói rằng một chính quyền có thể làm tất cả mọi chuyện với những lưỡi lê ngoại trừ việc ngồi lên chúng. Lời tuyên bố vô si này ít nhất cũng là một sự thừa nhận rằng sợi dây đoàn kết không đơn thuần là mang ý nghĩa ép buộc. Tuy nhiên, có thể nói rằng bản thân những hoạt động được kêu gọi tới là hèn hạ và đê tiện – rằng một chính quyền như vậy chỉ dễ dàng xúi giục hành động dựa vào động năng sợ hãi. Trên một phương diện nào đó, lời tuyên bố nói trên là đúng sự thật. Song, nó bỏ sót sự kiện rằng sợ hãi không nhất thiết là một nhân tố đáng ghét của kinh nghiệm. Tính đề phòng, thận trọng, cẩn thận, mong muốn nhìn thấy trước các sự kiện tương lai nhằm ngăn chặn cái gây hại cũng là kết quả của việc kêu gọi cái động năng sợ hãi không khác gì sự hèn nhát và sự phục tùng hèn hạ. Khó khăn thực sự [của trường hợp thứ nhất] nằm ở chỗ, điều gây nên sự sợ hãi diễn ra *độc lập*. Trong khi gợi nỗi khiếp sợ và hi vọng về phần thưởng hữu hình cụ thể – chẳng hạn sự an nhàn và thanh thản – thì rất nhiều năng lực khác bị bỏ qua. Hay nói đúng hơn, chúng bị tác động song theo cách nào đó khiến chúng bị biến chất. Thay vì vận hành vì lợi ích của chính mình, chúng bị biến thành phương tiện đơn thuần để đạt được khoái lạc và tránh khỏi khổ đau.

Điều này đồng nghĩa với việc nói rằng không hề tồn tại rất nhiều những mối quan tâm chung; không hề có sự tác động qua lại tự do giữa các thành viên của nhóm xã hội nói trên [nhà nước chuyên quyền]. Sự kích thích và phản ứng là nghiêng hẳn về một bên. Để có nhiều giá trị chung, mọi thành viên của nhóm phải có cơ hội nhận và cho ngang nhau. Nhất thiết phải có nhiều công việc và kinh nghiệm được chia sẻ. Nếu không thế, có thể cùng chịu các ảnh hưởng giáo dục, song một số người này trở thành ông chủ, còn số khác trở thành nô lệ. Và kinh nghiệm của mỗi bên bị mất

---

[24] Tên đầy đủ là Charles Maurice de Talleyrand-Périgord (1754-1838), nhà ngoại giao người Pháp trong suốt các thời kỳ từ Vua Louis XVI tới Cách mạng Pháp, Napoleon I, Louis XVIII và Louis-Philippe. Ông được coi là một trong những nhà ngoại giao có ảnh hưởng rất lớn trong lịch sử châu Âu.

đi ý nghĩa khi sự trao đổi tự do giữa các phương thức đa dạng của đời sống-kinh nghiệm bị chặn lại. Sự phân hóa thành một giai cấp đặc quyền và giai cấp lệ thuộc làm cho sự thẩm thấu xã hội bị chặn lại. Do đó, những điều xấu tấn công giai cấp ưu việt trở nên ít cụ thể và khó nhận ra hơn [so với ở giai cấp thấp kém hơn], song chúng tồn tại thực sự như nhau. Văn hóa của họ dễ trở nên cằn cỗi, nó sống bằng nỗi hoài cổ; nghệ thuật của họ dễ trở nên khoe khoang phô trương và giả tạo; sự giàu có của họ dễ trở thành xa hoa; tri thức của họ dễ trở thành loại biệt thái quá; cách cư xử của họ dễ trở nên cảnh vẻ thay vì nhân đức.

Bởi không có một sự trao đổi tự do và bình đẳng do có nhiều mối quan tâm chia sẻ đa dạng, cho nên sự kích thích trí tuệ trở nên không công bằng. Tính đa dạng của sự kích thích nghĩa là tính mới lạ, và mới lạ nghĩa là sự thách thức tư duy. Hoạt động càng bị giới hạn vào trong một vài ranh giới xác định – chẳng hạn khi tồn tại các ranh giới giai cấp cứng nhắc ngăn cản sự giao tiếp thỏa đáng của kinh nghiệm, thì hành vi của giai cấp ở vị thế bất lợi càng dễ trở thành thói quen đơn điệu, và hành vi của giai cấp ở vị thế vật chất may mắn hơn càng dễ trở thành ý thích thất thường, vô cớ, dễ bùng nổ. Platon[25] định nghĩa một người nô lệ là người chấp nhận để người khác có ý định điều khiển cách cư xử của anh ta. Trạng thái này vẫn tồn tại ngay cả khi không tồn tại chế độ nô lệ hiểu theo nghĩa luật pháp của từ này. Tình trạng này được tìm thấy ở bất cứ nơi nào con người tham gia vào hoạt động phục vụ cho xã hội, song họ không hiểu việc làm của mình và không có bất cứ mối hứng thú cá nhân nào trong đó cả. Người ta nói nhiều tới khoa học quản trị công việc. Đó là một cách nhìn hạn hẹp, nó hạn chế khoa học vào việc duy trì hiệu quả của thao tác dựa vào các động tác của cơ bắp. Cơ hội lớn nhất của khoa học nằm ở việc phát hiện các mối quan hệ của một người với công việc của anh ta – kể cả mối quan hệ giữa anh ta với những người tham gia khác – điều đó sẽ huy động mối hứng thú thông minh của anh ta đối với công việc đang làm. Hiệu quả sản xuất thường đòi hỏi sự phân chia lao động. Song, sự phân chia lao động bị rút nhỏ thành một công việc đơn điệu cơ giới nếu như người công nhân không nhận ra các mối quan hệ chuyên môn, tinh thần và xã hội trong công việc họ đang làm, và họ tham gia vào công việc không phải bởi vì động cơ xuất phát từ việc nhận ra các mối quan hệ đó. Khuynh hướng rút gọn chẳng hạn như hiệu quả làm việc và quản trị khoa học thành những biểu hiện bề ngoài thuần túy kỹ thuật là bằng chứng về sự kích thích suy nghĩ phiến diện

[25] Platon (khoảng 428/427 – 348/347 TCN): triết gia người Hy Lạp.

nhằm vào những người đang kiểm soát nền công nghiệp - những người cung cấp các mục tiêu của nền công nghiệp ấy. Bởi vì họ không có mối hứng thú xã hội toàn diện và ổn định, cho nên không có đủ sự kích thích để họ lưu tâm tới các nhân tố con người và những mối quan hệ con người trong nền công nghiệp. Trí thông minh bị thu hẹp thành các nhân tố liên quan đến sản xuất công nghiệp và tiếp thị hàng hóa. Dĩ nhiên, có thể phát triển được một trí thông minh vô cùng sắc xảo và sâu sắc trong những ranh giới hạn hẹp đó, song việc coi nhẹ các nhân tố xã hội quan trọng tuy vậy lại nghĩa là một sự lãnh đạm, và tương ứng với nó là một đời sống tình cảm méo mó.

II. Ví dụ minh họa nói trên (ý nghĩa của nó mở rộng tới tất cả những sự liên kết nào không có sự trao đổi tương hỗ mối hứng thú) đưa chúng ta tới điểm thứ hai. Tình trạng biệt lập và khép kín ở một bè nhóm hoặc băng nhóm làm lộ rõ cái tinh thần [phản] xã hội. Thế nhưng, chính tinh thần đó lại tồn tại ở bất cứ nhóm nào có các mối hứng thú "của riêng" khiến nó không thể có mối quan hệ tương giao trọn vẹn với các nhóm khác, đến nỗi mục đích chủ đạo của nó là bảo vệ những gì nó đã có thay vì sự tái tổ chức lại và sự tiến bộ dựa vào các mối quan hệ rộng lớn hơn. Có thể thấy rõ điều này nếu các quốc gia tồn tại biệt lập với nhau; nếu các gia đình sống khép kín với các mối quan tâm của họ như thể họ không có mối liên hệ nào với một cuộc đời rộng lớn; nếu nhà trường bị tách rời khỏi mối hứng thú của gia đình và cộng đồng; nếu có sự phân hóa người giàu người nghèo; người có học vấn và người vô học. Điểm cốt yếu nằm ở chỗ, tình trạng biệt lập bao giờ cũng khuyến khích tính cứng nhắc và sự thể chế hóa đời sống một cách hình thức, khuyến khích những lý tưởng bất biến và ích kỷ của cộng đồng. Việc các bộ lạc dã man coi người ngoài bộ lạc đồng nghĩa với kẻ thù, không phải là điều ngẫu nhiên. Nó xuất phát từ việc họ đã đồng nhất kinh nghiệm của họ với sự trung thành cứng nhắc vào tập tục của quá khứ. Trên nền tảng ấy, sẽ là hoàn toàn hợp logic khi họ sợ giao tiếp với người khác bởi việc giao tiếp ấy có thể làm tan rã tập tục. [Bởi] chắc chắn sự giao tiếp sẽ gây ra sự tái kiến tạo [tái kiến tạo lại kinh nghiệm]. Một đời sống tinh thần nhạy bén và cởi mở phụ thuộc vào một phạm vi tiếp xúc ngày càng mở rộng với môi trường vật chất, điều này đã được nói tới nhiều đến mức trở thành cũ rích. Nguyên lý này còn mang ý nghĩa nhiều hơn nữa đối với lĩnh vực mà chúng ta dễ bỏ qua: lĩnh vực của các mối tiếp xúc xã hội.

Mỗi một kỷ nguyên phát triển mạnh mẽ trong lịch sử nhân loại đều xảy ra đồng thời với tiến trình của các nhân tố loại bỏ sự ngăn cách giữa

các dân tộc và giai cấp trước đó từng tồn tại biệt lập với nhau. Ngay cả việc người ta cho là chiến tranh cũng có những lợi ích, tới chừng mực còn hơn cả việc cho rằng như thế, ấy là bởi vì sự xung đột giữa các dân tộc ít nhất cũng bắt buộc các dân tộc phải giao tiếp với nhau và do đó ngẫu nhiên giúp cho họ học hỏi lẫn nhau và bằng cách ấy mở rộng tầm nhìn. Ngày nay sự phát triển của du lịch, kinh tế và thương mại đã tới mức làm phá vỡ các rào cản bên ngoài; các dân tộc và giai cấp trở nên gần gũi nhau hơn và mối liên hệ giữa họ trở nên dễ được nhận ra hơn. Vấn đề còn lại hầu như chỉ là, phải tìm ra được cái ý nghĩa tinh thần và tình cảm của sự thủ tiêu rào cản về không gian cụ thể nói trên.

2. Lý tưởng dân chủ. Cả hai yếu tố [mối quan hệ tương giao và sự giao tiếp] trong tiêu chuẩn đánh giá của chúng ta đều dường như có liên quan đến dân chủ. Yếu tố thứ nhất không chỉ nghĩa là, các vấn đề thuộc về mối quan tâm chung được chia sẻ là nhiều và đa dạng hơn, mà còn nghĩa là sự trông cậy nhiều hơn vào việc thừa nhận các mối quan tâm tương hỗ xét như là một nhân tố của kiểm soát xã hội. Yếu tố thứ hai không chỉ có nghĩa là, mối quan hệ tương giao giữa các nhóm xã hội trở nên dễ dàng hơn (các nhóm đó đã từng có thời tồn tại biệt lập tới mức mà việc duy trì một sự chia cách đã trở thành mục đích của họ), mà còn nghĩa là sự thay đổi về tập quán xã hội – tức sự liên tục tái điều chỉnh trước những tình huống mới mẻ được tạo ra do sự giao tiếp đa dạng. Và hai nét đặc điểm trên chính là đặc trưng của xã hội được cấu tạo một cách dân chủ.

Trên phương diện giáo dục, chúng ta lưu ý trước hết rằng, việc thực hiện một hình thức đời sống xã hội ở đó có sự thâm nhập tương hỗ các mối hứng thú, và ở đó tiến bộ, tức sự tái điều chỉnh là một mối lưu tâm lớn, khiến cho một cộng đồng dân chủ có lý do để trở nên quan tâm hơn tới nền giáo dục có chủ đích và có hệ thống, so với các cộng đồng khác. Dân chủ bao giờ cũng tôn sùng giáo dục, đó là một điều ai cũng biết. Lời giải thích hời hợt là, một chính quyền dựa vào phổ thông đầu phiếu thì không thể thành công nếu người bầu ra và tuân lệnh chính quyền ấy không được giáo dục. Bởi vì xã hội dân chủ bao giờ cũng bác bỏ nguyên lý của quyền lực bên ngoài, vì thế nó buộc phải tìm ra một quyền lực thay thế nằm bên trong khuynh hướng nhân cách và mối hứng thú tự nguyện; chỉ có giáo dục mới có thể tạo ra được những điều đó. Nhưng còn có một giải thích sâu sắc hơn. Nền dân chủ là cái còn hơn cả một hình thái chính quyền; trên hết, nó là một phương thức của đời sống liên kết, của kinh nghiệm chung được

truyền đạt. Việc mở rộng sự tham gia về mặt không gian của cá nhân vào một mối hứng thú sao cho mỗi người phải hành động trong mối liên hệ với hành động của những người khác, phải xem xét hành động của người khác để đưa ra mục đích và phương hướng cho hành động của mình, nghĩa là sự đạp đổ những rào cản giai cấp, chủng tộc, và lãnh thổ quốc gia là cái làm cho con người không thể nhận ra ý nghĩa đầy đủ của hành động của họ. Một cá nhân có nhiều các mối tiếp xúc đa dạng tức là anh ta phải phản ứng lại nhiều kích thích đa dạng; do đó, sự thay đổi hành vi trở nên có tầm quan trọng đặc biệt. Cá nhân được giải phóng các năng lực cho tới lúc đó vẫn còn bị đàn áp chừng nào mà những mối kích thích hành vi vẫn mang tính thiên vị, bởi các cá nhân phải sống trong một nhóm mà sự biệt lập đã ngăn chặn rất nhiều mối hứng thú.

Sự mở rộng phạm vi các mối quan tâm được chia sẻ, và sự giải phóng các năng khiếu cá nhân đa dạng – hai đặc trưng của một nền dân chủ – dĩ nhiên không phải là kết quả của nỗ lực chủ tâm và hữu thức. Trái lại, chúng là kết quả của sự phát triển của các phương thức sản xuất và thương mại, du lịch, di dân và liên lạc nhờ sự làm chủ năng lượng của tự nhiên bằng khoa học. Nhưng sau khi xuất hiện một mặt là sự cá nhân hóa cao hơn và mặt khác là sự chia sẻ rộng rãi hơn mối hứng thú, khi đó nỗ lực chủ tâm để duy trì và phát triển chúng lại là vấn đề quan trọng. Hiển nhiên, một xã hội coi sự phân tầng giai cấp là điều tai hại, xã hội ấy phải lo liệu sao cho mọi người đều có quyền bình đẳng và dễ dàng tiếp cận các cơ hội trí tuệ. Một xã hội được phân biệt thành các giai cấp thì nó chỉ chú ý tới giáo dục của các phần tử cai trị. Một xã hội luôn thay đổi, một xã hội có đầy đủ các kênh phân bố sự thay đổi diễn ra ở mọi nơi, xã hội ấy bắt buộc phải lo liệu sao cho các thành viên của nó được giáo dục tính sáng kiến cá nhân và tính dễ thích nghi. Nếu không thế, họ sẽ bị nhấn chìm trong những thay đổi mà không thoát ra được và họ không thể nhận ra ý nghĩa hoặc các mối liên hệ của những thay đổi đó. Kết quả sẽ là một tình trạng mập mờ, ở đó một số ít người sẽ chiếm đoạt của người khác thành quả của các hoạt động mù quáng và bị chỉ huy từ bên ngoài.

3. Triết lý giáo dục theo kiểu Platon. Các chương tiếp theo sẽ làm rõ ảnh hưởng của các quan niệm về dân chủ tới lĩnh vực giáo dục. Trong phần còn lại của chương này, chúng ta sẽ xem xét các lý luận giáo dục được phát triển qua ba thời đại, ở đó giáo dục mang một ý nghĩa xã hội đặc biệt dễ nhận ra. Thời đại được xem xét đầu tiên là thời đại của Platon. Không ai

diễn đạt tốt hơn ông điều cho rằng một xã hội tổ chức ổn định khi mỗi cá nhân làm công việc phù hợp với năng khiếu tự nhiên theo cách anh ta có ích cho những người khác (hoặc đóng góp cho cái toàn thể mà anh ta thuộc về); và nhiệm vụ của giáo dục là phát hiện những năng khiếu tự nhiên này và huấn luyện chúng dần dần cho mục đích xã hội. Phần lớn những gì được nói tới cho đến đây đều được vay mượn từ điều mà Platon đã trước hết chủ tâm dạy cho nhân loại. Song những điều kiện mà ông không hiểu được đã dẫn ông tới chỗ đã giới hạn việc áp dụng những tư tưởng nói trên. Ông chưa bao giờ có ý niệm về số lượng nhiều vô hạn các hoạt động đặc trưng của một cá nhân và một nhóm xã hội, và do đó, ông đã giới hạn cách nhìn vào một số lượng giới hạn *các thứ hạng* các khả năng con người và các hình thức tổ chức xã hội.

Xuất phát điểm của Platon là, tổ chức của xã hội phụ thuộc căn bản vào sự hiểu biết về mục đích tồn tại. Nếu chúng ta không biết được mục đích của xã hội, chúng ta sẽ phó mặc cho cái ngẫu nhiên và cái bất thường tùy tiện. Nếu chúng ta không biết được cái mục đích, cái tốt, chúng ta sẽ không có tiêu chí để lựa chọn bằng lý tính đâu là những khả năng xảy ra cần phải được khuyến khích và bằng cách nào đề ra các hình thức tổ chức xã hội. Chúng ta sẽ không có bất kỳ ý niệm nào về các ranh giới và sự phân loại các hoạt động theo đúng nghĩa – ông gọi đó là sự công bằng – xét như đó là một đặc điểm của cấu tạo cá nhân lẫn cấu tạo xã hội. Nhưng bằng cách nào đạt được sự hiểu biết về cái tốt chung cục và lâu bền ấy? Trong khi trả lời câu hỏi này chúng ta gặp phải khó khăn tưởng như không thể vượt qua sau đây: sự hiểu biết ấy là không thể trừ phi trong một trật tự xã hội công chính và hài hòa. Tại bất kỳ nơi nào ngoài một xã hội như vậy, tư duy của con người bị phân tán và bị mê muội bởi những giá trị giả tạo và những viễn tượng giả tạo. Một xã hội tổ chức kém và bè phái thì tạo ra nhiều hình mẫu và chuẩn mực khác nhau. Trong điều kiện như vậy, cá nhân không thể đạt được tính nhất quán về tư duy. Chỉ có cái [toàn bộ] trọn vẹn mới hoàn toàn tự nhất quán với chính nó. Một xã hội dựa vào uy thế của nhân tố nào đó đối với nhân tố khác, bất chấp những yêu sách hợp lý và đúng mực nó nhất định sẽ dẫn dắt tư duy đi lầm đường. Xã hội ấy coi trọng những điều này và coi nhẹ những điều khác, nó tạo ra một tư duy mà tính thống nhất bề ngoài của nó lại do áp đặt và bị làm cho méo mó. Giáo dục rốt cuộc bắt nguồn từ những mẫu thức được cung cấp bởi các thiết chế, tập tục và luật pháp. Chỉ có trong một nhà nước công bằng, những mẫu thức như vậy mới đem lại giáo dục đúng đắn; và chỉ có những ai được rèn luyện đúng đắn về khả năng tư duy mới có thể nhận ra được mục đích

của xã hội ấy, và đề ra nguyên tắc của sự vật. Chúng ta dường như bị mắc kẹt trong một cái vòng tròn tuyệt vọng. Tuy vậy, Platon đã gợi ý một lối thoát. Một số ít người, các triết gia hoặc những người yêu mến sự thông thái – hoặc sự thật – bằng sự nghiên cứu, họ ít nhất có thể hiểu được về đại cương những mẫu thức thích hợp tồn tại đích thực. Giả sử một kẻ cai trị đầy quyền lực thành lập một nhà nước dựa trên những mẫu thức như vậy, khi đó những quy định của nhà nước ấy có thể được bảo tồn. Nhà nước đó có thể xây dựng một nền giáo dục có mục đích sàng lọc các cá nhân, phát hiện sở trường của họ và đưa ra một phương pháp phân công nghề nghiệp trong đời của từng người phù hợp với bản tính tự nhiên của mỗi người. Mỗi người đóng vai trò của mình và không bao giờ vượt quá giới hạn, [và] trật tự và tính thống nhất của cái toàn bộ sẽ được duy trì.

Không thể tìm thấy trong bất kỳ ý đồ nào của tư duy triết học một sự thừa nhận thích đáng hơn, một mặt, ý nghĩa giáo dục của các hình thức tổ chức xã hội, và mặt khác, sự phụ thuộc của các hình thức ấy vào phương tiện được sử dụng để giáo dục người trẻ tuổi. Không thể tìm thấy một cách hiểu nào sâu sắc hơn về chức năng của giáo dục trong khám phá và phát triển các năng lực cá nhân và huấn luyện để chúng có mối liên hệ với các hoạt động của người khác. Tuy vậy, cái xã hội đã sinh ra lý luận nói trên lại quá phi dân chủ đến nỗi Platon không thể phát triển một giải pháp cho vấn đề mà ông đã hiểu rõ các thuật ngữ.

Mặc dù ông khẳng định quả quyết rằng không được quyết định vị thế của cá nhân trong xã hội dựa vào dòng dõi hoặc của cải hoặc bất kỳ địa vị quy ước nào khác, mà dựa vào bản tính tự nhiên của anh ta được phát hiện trong quá trình giáo dục, song ông lại không nhận ra tính đơn nhất của cá nhân. Đối với ông, các cá nhân được phân loại theo các giai cấp dựa vào bản tính tự nhiên, và chỉ có một số rất ít các giai cấp mà thôi. Do đó, chức năng kiểm tra và sàng lọc của giáo dục chỉ đơn giản là chỉ ra một cá nhân thuộc về giai cấp nào trong số ba giai cấp. Nếu không thừa nhận rằng mỗi cá nhân chính là một giai cấp riêng, khi ấy sẽ không thể có sự thừa nhận vô vàn các khuynh hướng có thực và sự kết hợp của các khuynh hướng ở trong một cá nhân. [Khi ấy sẽ chỉ tồn tại ba kiểu năng khiếu hoặc năng lực trong cấu tạo của cá nhân.] Vì thế, giáo dục sẽ chẳng mấy chốc đi tới một giới hạn cố định trong mỗi giai cấp, bởi chỉ sự đa dạng mới đem lại sự thay đổi và tiến bộ.

Một số cá nhân bị lòng ham muốn chế ngự một cách tự nhiên; họ được xếp vào giai cấp lao động và buôn bán, giai cấp này biểu lộ và đáp ứng các

nhu cầu của con người. Những cá nhân khác, nhờ có giáo dục, thì ngoài lòng ham muốn họ còn có một khuynh hướng quảng bác, chan hòa, can đảm quyết đoán. Họ trở thành những công dân-thần dân của nhà nước; những chiến sĩ bảo vệ nhà nước trong thời chiến; những lính gác của đất nước trong thời bình. Nhưng sự thiếu óc suy luận, tức một khả năng hiểu được cái phổ quát, là hạn chế bất di bất dịch của họ. Những ai có được khả năng suy luận thì có thể đạt được tới học vấn cao nhất, và sớm muộn họ sẽ trở thành những nhà lập pháp của nhà nước – bởi luật pháp là sự kiểm soát của cái phổ quát đối với cái đặc thù của kinh nghiệm. Như vậy, không phải là Platon cố ý coi nhẹ cá nhân so với xã hội xét như là cái toàn bộ. Song, đúng là do không nhận ra tính đơn nhất của mỗi cá nhân, tính không thể đem so sánh với những người khác, và do đó không thừa nhận rằng một xã hội có thể thay đổi mà nó vẫn mang tính ổn định, cho nên rốt cuộc học thuyết về năng lực và giai cấp giới hạn của ông đã đi tới chỗ coi nhẹ cá nhân tính.

Chúng ta có thể giữ nguyên niềm tin của Platon cho rằng một cá nhân sẽ thấy hạnh phúc và xã hội có trật tự khi mỗi cá nhân tham gia vào các hoạt động phù hợp với năng khiếu tự nhiên, chúng ta cũng có thể giữ nguyên niềm tin của ông cho rằng nhiệm vụ đầu tiên của giáo dục là phát hiện ra năng khiếu tự nhiên ở mỗi cá nhân và huấn luyện để anh ta sử dụng hiệu quả năng khiếu ấy. Nhưng tiến bộ về nhận thức đã giúp chúng ta nhận ra tính hời hợt của việc Platon gom các cá nhân và năng lực bẩm sinh của họ vào trong một vài giai cấp được phân biệt rạch ròi; tiến bộ về nhận thức đã dạy chúng ta rằng, các năng lực bẩm sinh là nhiều và khả biến một cách vô hạn. Nói cách khác, sự kiện trên chỉ có nghĩa là, trong chừng mực xã hội đã trở thành mang tính dân chủ, thì cấu tạo xã hội mang ý nghĩa của việc sử dụng các đặc tính cụ thể và khả biến của cá nhân, chứ không phải sự phân tầng giai cấp. Mặc dù triết lý giáo dục của ông là có tính cách mạng, tuy nhiên nó lại bị lệ thuộc vào những tư tưởng bất biến. Ông tưởng rằng thay đổi hoặc biến đổi là bằng chứng của tình trạng bất ổn định hỗn độn; ông tưởng rằng cái thực tồn đích thực thì không thể thay đổi. Do đó, mặc dù ông muốn thay đổi triệt để hiện trạng xã hội, song mục tiêu của ông lại là xây dựng một nhà nước mà sau đó không có chỗ cho sự thay đổi. Mục đích cuối cùng của đời sống bị ấn định; bởi một xã hội được tạo thành từ mục đích như vậy, cho nên nó không được thay đổi ngay cả trong những chi tiết nhỏ. Mặc dù những chi tiết nhỏ ấy vốn có thể không quan trọng, song nếu có cơ hội chúng sẽ làm cho suy nghĩ của con người quen với ý định thay đổi, và do đó, chúng gây nên sự tan rã và vô trật tự.

Có thể nhìn thấy rõ sự thất bại của triết lý của ông ở việc ông không thể tin rằng giáo dục sẽ tạo ra những cải thiện dần dần để đem lại một xã hội tốt đẹp hơn để rồi sau đó xã hội ấy lại cải thiện giáo dục, và cứ như thế tiếp diễn mãi mãi không ngừng. [Bởi theo ông] nền giáo dục đích thực chỉ ra đời khi tồn tại một nhà nước lý tưởng, và sau đó giáo dục sẽ chỉ đơn giản hiến dâng cho việc bảo tồn nhà nước ấy. Vì sự tồn tại của nhà nước đó, ông buộc phải tin vào sự ngẫu nhiên may mắn nào đó: người nắm quyền cai trị nhà nước phải có sự hiểu biết thông thái về triết học.

4. Lý tưởng "cá nhân chủ nghĩa"của thế kỷ XVIII. Triết học của thế kỷ XVIII rơi vào một quỹ đạo hoàn toàn khác của các quan niệm. "Tự nhiên" vẫn còn có nghĩa là cái đối lập lại với tổ chức xã hội hiện hữu; Platon gây một ảnh hưởng rất lớn tới Rousseau. Nhưng giờ đây tự nhiên còn lên tiếng biện hộ cho tính đa dạng của năng khiếu cá nhân và sự đòi hỏi đối với sự phát triển tự do của cá nhân tính trong toàn bộ tính đa dạng. Nếu Giáo dục hòa hợp với tự nhiên, nó sẽ cung cấp mục đích và phương pháp truyền đạt và kỷ luật. Hơn nữa, khả năng bẩm sinh hoặc thiên phú được quan niệm, trong những trường hợp cực đoan, như là [phi] xã hội hoặc thậm chí [phản] xã hội. Hình thức tổ chức xã hội được coi đơn thuần như là những thủ đoạn bên ngoài được các cá nhân phi xã hội sử dụng để thu được nhiều hạnh phúc cá nhân hơn cho bản thân.

Tuy nhiên, những phát biểu trên mới chỉ chuyển tải một ý niệm không đầy đủ về ý nghĩa thực sự của trào lưu [tư tưởng] nói trên. Trên thực tế, trào lưu đó có mối quan tâm chính tới tiến bộ và tiến bộ xã hội. Bên dưới triết lý tưởng như là phản xã hội người ta nhận ra phần nào một sự thôi thúc hướng tới một xã hội rộng lớn hơn và tự do hơn – hướng tới chủ nghĩa toàn thế giới. Lý tưởng rõ ràng [của trào lưu ấy] là nhân loại. Trong tư cách thành viên của nhân loại, để phân biệt với một nhà nước, các khả năng của con người sẽ được giải phóng; trong khi đó, trong các cơ cấu chính trị hiện hữu, các năng lực của cá nhân ấy bị cản trở và bị làm méo mó để đáp ứng những yêu cầu và những mối hứng thú ích kỷ của những kẻ cai trị nhà nước. Học thuyết của chủ nghĩa cá nhân cực đoan chỉ là cái đối ứng, cái tương đồng với các lý tưởng về tính hoàn thiện vô hạn của con người và một cơ cấu xã hội mang một phạm vi rộng lớn ngang với nhân loại. Cá nhân được giải phóng phải trở thành phương tiện và tác nhân của một xã hội hoàn thiện và tiến bộ.

Các sứ giả của đức tin này đã hiểu thấm thía những tai họa của hoàn cảnh xã hội của họ. Họ quy những tai họa đó cho những hạn chế áp đặt lên các năng lực tự do của con người. Sự hạn chế đó gây méo mó lẫn làm hỏng [các năng lực của con người]. Sự tận tụy thiết tha với sự giải phóng sự sống khỏi những hạn chế từ bên ngoài vì lợi ích duy nhất của giai cấp tiếp nhận quyền lực từ một hệ thống phong kiến đã chấm dứt, đã đi đến sự phát biểu lý luận trong một sự tôn sùng Tự nhiên. Cho phép "tự nhiên" được toàn quyền xoay xở tức là thay thế một trật tự xã hội giả tạo, đồi bại và bất bình đẳng bằng một vương quốc mới mẻ và tốt đẹp hơn của nhân loại. Niềm tin không chừng mực vào Tự nhiên xét đồng thời như một mô hình và một sức mạnh thay thế đã được củng cố thêm nhờ những tiến bộ của khoa học tự nhiên. Nghiên cứu khoa học được giải phóng khỏi định kiến và những hạn chế giả tạo của nhà thờ và nhà nước đã cho thấy thế giới là một sân khấu của quy luật. Hệ mặt trời, theo quan niệm của Newton, biểu lộ sự thống trị của quy luật tự nhiên, là một sân khấu của sự hài hòa tuyệt diệu, nơi đó mọi sức mạnh đều cân bằng với nhau. Quy luật tự nhiên cũng tạo ra kết quả giống như vậy trong các mối quan hệ con người, giá như con người chỉ cần rũ bỏ những hạn chế ép buộc giả tạo do nó tự áp đặt.

Giáo dục hòa hợp với tự nhiên được coi là bước đầu tiên trong việc đảm bảo đem lại xã hội đúng nghĩa hơn nói trên. Điều được thấy hiển nhiên là, những giới hạn kinh tế và chính trị rốt cuộc đều phụ thuộc vào những giới hạn của tư duy và tình cảm. [Vì thế], bước đầu tiên để giải phóng con người khỏi những xiềng xích bên ngoài là giải phóng con người khỏi những xiềng xích bên trong của những niềm tin và lý tưởng giả tạo. Cái được gọi là đời sống xã hội, các thiết chế hiện hữu, là quá giả tạo và đồi bại để có thể giao phó cho chúng công việc nói trên. Làm sao có thể hi vọng nó thực hiện được điều đó khi mà việc thực hiện ấy lại chính là sự hủy diệt bản thân nó? Như vậy, "tự nhiên" phải là quyền năng được giao phó việc thực hiện công việc đó. Ngay cả lý luận về nhận thức theo thuyết duy cảm chủ nghĩa cực đoan đang thịnh hành cũng bắt nguồn từ quan niệm nói trên. Khẳng định trí óc con người khi sinh ra là mang tính thụ động và trống rỗng, tức là một cách ca ngợi những khả năng của giáo dục. Nếu trí óc là một tấm bảng con bằng sáp và trên đó các sự vật được viết lên, thì môi trường tự nhiên sẽ có khả năng giáo dục vô hạn. Và bởi vì thế giới của các đối tượng tự nhiên là một sân khấu của "sự thật" hài hòa, cho nên sự giáo dục của tự nhiên chắc chắn sẽ tạo ra những trí óc được đổ đầy bằng sự thật.

5. Giáo dục xét như là thuộc về quốc gia và xã hội. Ngay sau khi nhiệt tình ban đầu đối với tự do trở nên suy yếu dần đi, lý luận nói trên bộc lộ nhược điểm hiển nhiên ở ngay khía cạnh có tính kiến tạo của nó. Đơn thuần phó mặc tất cả cho tự nhiên rốt cuộc chỉ là phủ nhận ngay chính khái niệm giáo dục; đó là tin tưởng vào những ngẫu nhiên của hoàn cảnh. [Giáo dục] không chỉ đòi hỏi phải có phương pháp nào đó, mà nó còn cần đến phương tiện thực sự, cần đến phương thức quản trị nào đó để thực hiện tiến trình truyền đạt. "Sự phát triển trọn vẹn và hài hòa của mọi năng lực", tương ứng với nó về mặt xã hội là một tính nhân loại được soi sáng và tiến bộ, đòi hỏi phải có sự tổ chức rõ ràng thì mới thực hiện thành công. Ở chỗ này hay chỗ khác có những cá nhân riêng tư có thể tuyên bố chân lý hoàn toàn đúng; [song] họ không thể thực thi chân lý ấy. Một Pestalozzi[26] có thể tiến hành những thực nghiệm và cổ vũ người giàu và người có quyền lực noi theo ông nếu họ có khuynh hướng nhân từ. Song ngay cả Pestalozzi cũng nhận ra rằng, mọi sự theo đuổi lý tưởng giáo dục mới mẻ nếu muốn có hiệu quả đều phải cần đến sự ủng hộ của nhà nước. Việc thực thi một nền giáo dục mới mẻ để tạo ra một xã hội mới mẻ rốt cuộc phụ thuộc vào hoạt động của các nhà nước hiện hữu. Phong trào ủng hộ tư tưởng dân chủ tất yếu trở thành phong trào ủng hộ nhà trường được thực hiện và quản lý bởi xã hội.

Tại châu Âu, hoàn cảnh lịch sử đã đồng nhất phong trào vì một nền giáo dục được nhà nước ủng hộ với phong trào dân tộc chủ nghĩa trong đời sống chính trị – một sự kiện có tầm quan trọng không kể xiết đối với các phong trào diễn ra sau đó. Dưới ảnh hưởng của tư tưởng Đức nói riêng, giáo dục đã trở thành một chức năng công dân và chức năng công dân được đồng nhất với việc thực hiện lý tưởng của nhà nước dân tộc. "Nhà nước" đã thay thế cho nhân loại; chủ nghĩa toàn thế giới đã nhường chỗ cho chủ nghĩa dân tộc. Đào tạo công dân chứ không phải "con người", đã trở thành mục tiêu của giáo dục[27]. Hoàn cảnh lịch sử được nói tới ở đây

---

[26] Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): nhà giáo dục người Thụy Sĩ.

[27] Có một khuynh hướng ở Rousseau về giáo dục trí tuệ trên phương diện này đã hầu như bị bỏ qua. Ông phản đối hiện trạng với lý do rằng nó [giáo dục] không đào tạo công dân và *cũng không* đào tạo con người. Trong điều kiện hiện tại, ông thà chọn nỗ lực thứ hai chứ không chọn nỗ lực thứ nhất. Song rất nhiều phát biểu của ông lại cho thấy dường như ông ủng hộ sự đào tạo công dân xét như một cách lý tưởng để làm cho họ cao quý hơn, và cho thấy nỗ lực của bản thân ông, như được thể hiện trong tác

tức là những hậu quả của các cuộc chinh phục của Napoleon, đặc biệt là tại nước Đức. Các bang của nước Đức tin rằng (và những sự kiện diễn ra sau đó đã chứng minh tính đúng đắn của niềm tin này), việc quan tâm một cách có hệ thống tới giáo dục chính là cách tốt nhất để khôi phục và duy trì tính toàn vẹn và quyền lực chính trị của họ. Nhìn từ bên ngoài, họ tỏ ra yếu ớt và chia rẽ. Dưới sự lãnh đạo của các chính khách Phổ, các bang của nước Đức đã biến hoàn cảnh này thành một tác nhân kích thích sự phát triển một hệ thống giáo dục công lập rộng khắp và có nền tảng triệt để.

Sự thay đổi trong thực tiễn nói trên tất yếu dẫn đến một sự thay đổi về lý luận. Lý luận cá nhân chủ nghĩa lui vào hậu trường. Nhà nước không chỉ cung cấp các phương tiện của nền giáo dục công lập, nó còn cung cấp cả mục đích của nền giáo dục ấy. Khi trên thực tế giáo dục được thực hiện sao cho hệ thống nhà trường từ tiểu học cho tới đại học phải đào tạo nên công dân yêu nước, quân nhân, công chức và nhà quản lý tương lai, và trang bị các phương tiện cho việc bảo vệ và mở mang về quân sự, công nghiệp và chính trị, khi ấy lý luận không thể coi nhẹ hiệu quả xã hội xét như là mục tiêu. Và bởi vì nhà nước dân tộc chủ nghĩa được gán cho tầm quan trọng vô cùng lớn, nhà nước ấy bị vây quanh bởi các nhà nước khác đang ganh đua và ít nhiều là thù địch, thì lý luận cũng không thể giải thích hiệu quả xã hội bằng một chủ nghĩa nhân đạo toàn thế giới mơ hồ. Bởi vì việc duy trì một chủ quyền quốc gia cụ thể đòi hỏi các cá nhân phải lệ thuộc vào những lợi ích tối cao của nhà nước trong cả phòng thủ quân sự lẫn trong những tranh đấu vì ưu thế quốc tế trong thương mại, cho nên hiệu quả xã hội được hiểu là hàm ý một sự tương tự như lệ thuộc. Quá trình giáo dục được coi như một quá trình huấn luyện kỷ luật hơn là phát triển cá nhân. Tuy nhiên, bởi vì lý tưởng của văn hóa xét như là sự phát triển trọn vẹn của nhân cách vẫn tiếp tục tồn tại, vì vậy triết lý giáo dục đã cố gắng dung hòa hai quan điểm [huấn luyện kỷ luật và phát triển cá nhân]. Sự dung hòa đã thể hiện trong khái niệm về nhà nước như là cái mang tính chất "cơ thể sống". Cá nhân trong sự biệt lập của nó thì chẳng là gì cả; chỉ có trong khi và thông qua sự hấp thu các mục tiêu và ý nghĩa của các thiết chế có tổ chức, khi ấy anh ta mới đạt được nhân cách đích thực. Điều nhìn bề ngoài tưởng như là sự lệ thuộc của cá nhân vào quyền lực chính trị và sự đòi hỏi anh ta phải hi sinh bản thân trước mệnh lệnh của cấp trên, thì trên thực tế đó chỉ là việc biến nhân cách của anh ta trở thành lý tính khách quan bộc lộ trong nhà nước –

---

phẩm *Émile*, chỉ là sự thay thế tạm thời tối ưu được ông phác ra trong hoàn cảnh đồi bại của thời đại. [J.D]

đó là cách duy nhất để anh ta trở thành người đích thực có lý tính. Khái niệm "phát triển" mà chúng ta coi là đặc trưng của chủ nghĩa duy tâm thiết chế (như trong trường hợp triết học của Hegel) chỉ là một nỗ lực có chủ đích nhằm kết hợp hai quan điểm sau đây: quan điểm về sự thực hiện trọn vẹn nhân cách và quan điểm về sự lệ thuộc triệt để "có tính kỷ luật" vào các thiết chế hiện hữu.

Có thể suy ra từ Kant quy mô của sự biến đổi trong triết lý giáo dục tại nước Đức ở vào thế hệ bận rộn với cuộc đấu tranh chống lại Napoleon vì độc lập quốc gia – ông là người đã diễn đạt rõ ràng cái lý tưởng cá nhân-toàn thế giới như đã nói tới ở trên. Trong chuyên luận về Sư phạm của ông, nó gồm những bài giảng do ông thực hiện trong những năm cuối của thế kỷ XVIII, ông định nghĩa giáo dục là quá trình nhờ đó con người trở thành con người. Nhân loại bắt đầu lịch sử của mình trong tình trạng bị tự nhiên khống chế – chứ không phải với tư cách Con người là một sinh vật có lý trí, trong khi đó tự nhiên chỉ cung cấp bản năng và lòng ham muốn. Tự nhiên chỉ cung cấp những cái mầm để giáo dục phát triển và hoàn thiện chúng. Đặc điểm phân biệt đời sống đích thực của con người là, con người buộc phải tạo ra chính mình bằng nỗ lực tự nguyện; anh ta phải tự mình trở thành một con người thực sự có lý trí, có đạo đức, và tự do. Nỗ lực sáng tạo này được duy trì bằng các hoạt động giáo dục của các thế hệ bền bỉ. Tốc độ của nỗ lực phụ thuộc vào việc con người cố gắng một cách hữu thức để giáo dục những người kế thừa không phải vì hiện tình đang xảy ra, mà để sao cho đem lại một tương lai tốt đẹp hơn cho nhân loại. Song, họ gặp phải khó khăn lớn. Mỗi thế hệ có khuynh hướng giáo dục trẻ em của họ sao cho chúng có thể tồn tại được trong thế giới hiện tại thay vì giáo dục chúng vì mục đích thực sự của giáo dục: khuyến khích phát triển tối đa tính người xét như là tính nhân loại. Cha mẹ giáo dục con cái để chúng tiến bộ; các ông hoàng giáo dục thần dân của mình xét như là công cụ để thực hiện các mục đích riêng.

Vậy thì, ai sẽ phải là người thực thi giáo dục để nhân loại có thể tiến bộ? Chúng ta buộc phải dựa vào nỗ lực của những con người đã được giải thoát khỏi sự ngu muội bằng khả năng riêng của họ. "Mọi nền văn minh đều bắt đầu từ các cá nhân đơn lẻ và từ họ mà nền văn minh được lan ra ngoài. Chỉ có dựa vào nỗ lực của những con người mang những khuynh hướng bẩm sinh lớn lao – họ có khả năng hiểu thấu lý tưởng về một trạng thái tốt đẹp hơn trong tương lai – thì nhân tính mới có thể từng bước đi tới mục đích khả dĩ của nó. Kẻ cai trị chỉ đơn giản quan tâm tới sự huấn luyện

nào có thể biến thần dân trở thành công cụ tốt hơn cho mục đích của họ." Thậm chí, tiền tài trợ của kẻ cai trị cho trường học tư nhân cũng phải được bảo vệ một cách cẩn thận. Bởi kẻ cai trị quan tâm tới sự thịnh vượng của quốc gia thay vì quan tâm tới điều tốt nhất cho nhân loại, vậy nên họ sẽ muốn thảo ra các kế hoạch riêng nếu như họ cung cấp tiền bạc cho nhà trường. Theo cách nhìn này, chúng ta nhận ra một phát biểu rõ ràng về những điểm làm thành đặc trưng của chủ nghĩa công dân thế giới-cá nhân ở thế kỷ XVIII. Sự phát triển đầy đủ của nhân cách cá nhân được đồng nhất với các mục tiêu của nhân loại xét như cái toàn bộ và đồng nhất với khái niệm về tiến bộ. Ngoài ra, chúng ta còn nhận ra một nỗi lo ngại rõ ràng về ảnh hưởng cản trở của một nền giáo dục do nhà nước thực hiện và điều khiển tới việc đạt được những mục đích trên. Song, không đầy hai thập niên sau đó, các triết gia sau Kant – Fichter và Hegel – đã đưa ra quan điểm coi chức năng quan trọng bậc nhất của nhà nước là giáo dục; và sự hồi sinh của nước Đức nói riêng phải được thực hiện bằng một nền giáo dục được duy trì vì các lợi ích của nhà nước, và cá nhân riêng tư tất yếu là một con người ích kỷ, không có óc xét đoán, bị nô lệ vào những ham muốn và hoàn cảnh nếu như nó không tự nguyện phục tùng kỷ luật giáo dục của các thiết chế và luật lệ của nhà nước. Trên tinh thần này, Đức là quốc gia đầu tiên thực hiện một hệ thống giáo dục công lập, phổ biến và phổ cập từ tiểu học tới đại học, và bắt mọi hoạt động giáo dục tư nhân phải tuân thủ sự điều hành và giám sát duy nhất của nhà nước.

Có hai kết luận nổi bật từ khảo sát lịch sử ngắn gọn nói trên. Kết luận thứ nhất là, những thuật ngữ chẳng hạn như khái niệm về giáo dục cá nhân và giáo dục của xã hội, là hoàn toàn vô nghĩa nếu được hiểu chung chung, tức là bị tách rời khỏi hoàn cảnh. Platon đã nhìn thấy lý tưởng về một nền giáo dục coi sự hoàn thiện cá nhân đồng nghĩa với tính nhất quán và ổn định xã hội. Hoàn cảnh của Platon đã buộc lý tưởng đó của ông phải biến thành quan niệm về một xã hội được tổ chức thành các tầng giai cấp, cá nhân bị biến mất trong giai cấp. Về hình thức, triết lý giáo dục của thế kỷ XVIII mang nặng tính chất cá nhân chủ nghĩa, song tính hình thức ấy được thôi thúc bởi một lý tưởng xã hội cao quý và hào hiệp: lý tưởng về một xã hội được tổ chức bao gồm cả tính nhân loại, và cho phép tính hoàn thiện vô hạn của nhân loại. Triết học duy tâm của Đức vào đầu thế kỷ XIX lại một lần nữa cố gắng đánh đồng lý tưởng về một sự phát triển tự do và trọn vẹn của nhân cách được vun bồi, với kỷ luật xã hội và sự phục tùng chính trị. Điều này đã biến nhà nước dân tộc trở thành phương tiện trung gian giữa một mặt là sự hoàn thiện nhân cách cá nhân và mặt khác là sự hoàn

thiện tính nhân loại. Do đó, có hai cách phát biểu đúng như nhau về nguyên tắc coi nhà nước là phương tiện cổ vũ: hoặc bằng thuật ngữ kinh điển "sự phát triển hài hòa của mọi năng lực của nhân cách" hoặc bằng thuật ngữ mới nhất: "hiệu quả xã hội". Cả hai thuật ngữ trên đều nhấn mạnh lời phát biểu mở đầu chương này: khái niệm giáo dục, xét như một tiến trình và chức năng xã hội, hoàn toàn không có ý nghĩa xác định nào cả cho tới khi chúng ta hình dung được kiểu xã hội mà chúng ta mong muốn.

Những ý kiến trên dọn đường cho chúng ta đi tới kết luận thứ hai. Một trong những vấn đề căn bản của giáo dục trong một xã hội dân chủ và vì một xã hội dân chủ đã được đặt ra từ sự xung đột giữa một mục tiêu dân tộc chủ nghĩa và một mục tiêu xã hội rộng lớn hơn. Khái niệm chủ nghĩa toàn thế giới và "chủ nghĩa nhân đạo" ở phần trên đã bị suy yếu bởi tính mơ hồ và đồng thời nó không đưa ra được các phương tiện thực thi và các phương thức quản trị xác định rõ ràng của giáo dục. Tại châu Âu, đặc biệt tại các nhà nước thuộc châu Âu Lục địa, quan niệm mới mẻ về vai trò quan trọng của giáo dục vì sự phồn vinh và tiến bộ của con người đã bị kìm hãm trong các mối quan tâm dân tộc và bị lợi dụng để thực hiện công việc mang mục tiêu xã hội vô cùng hạn hẹp và riêng biệt. Mục tiêu xã hội của giáo dục và mục tiêu quốc gia của giáo dục đã được đồng nhất với nhau, và kết quả dẫn đến là một mục tiêu xã hội mang ý nghĩa rất mơ hồ.

Sự mơ hồ này tương ứng với hiện trạng của mối quan hệ giao tiếp con người. Một mặt, khoa học, thương mại và nghệ thuật đã vượt lên trên các ranh giới quốc gia. Chúng mang rất nhiều tính quốc tế trong đặc tính và phương pháp. Chúng đòi hỏi sự phụ thuộc lẫn nhau và sự hợp tác giữa các dân tộc sống tại các quốc gia khác nhau. Mặt khác, chưa bao giờ khái niệm chủ quyền quốc gia lại được đề cao trong chính trị như vào thời kỳ này. Mỗi quốc gia đều sống trong tình trạng thù địch và xung đột chực bùng phát với các láng giềng. Mỗi quốc gia đều tưởng rằng mình là quan tòa tối cao của những lợi ích của chính mình, và người ta đương nhiên cho rằng mỗi quốc gia đều có những lợi ích riêng. Nghi ngờ điều này tức là nghi ngờ ngay chính khái niệm về chủ quyền quốc gia bởi nó được coi là nền tảng của thực tiễn chính trị và khoa học chính trị. Sự mâu thuẫn trên (bởi đó hoàn toàn là sự mâu thuẫn) giữa phạm vi rộng lớn hơn của đời sống xã hội liên kết và tương trợ lẫn nhau, và phạm vi hạn hẹp hơn của những theo đuổi và mục đích riêng biệt và do đó đầy tiềm năng thù địch, đòi hỏi lý luận giáo dục phải có một khái niệm rõ ràng hơn về ý nghĩa của "tính xã hội" xét như một chức năng và thử thách của giáo dục, so với cái ý nghĩa được hiểu cho tới lúc này.

Liệu một hệ thống giáo dục có thể được thực thi bởi một nhà nước dân tộc và tuy vậy các mục đích xã hội đầy đủ của tiến trình giáo dục lại không bị hạn chế, kiềm chế, và làm cho sai lạc? Trong nội bộ một quốc gia, do những điều kiện kinh tế hiện tại, câu hỏi này phải đối mặt với những khuynh hướng chia tách xã hội thành các giai cấp, ở đó một số giai cấp bị đơn thuần biến thành công cụ phục vụ cho văn hóa cao cấp hơn của giai cấp khác. Nhìn từ bên ngoài, câu hỏi trên liên quan đến sự dung hòa lòng trung thành quốc gia, lòng ái quốc, với sự dâng hiến trên hết cho những gì đoàn kết con người lại vì những mục đích chung bất chấp biên giới chính trị của các quốc gia. Cả hai mặt của vấn đề trên đều không thể được giải quyết đơn thuần bằng biện pháp phủ định. Đảm bảo rằng giáo dục không thực sự bị lợi dụng như một công cụ giúp cho giai cấp này dễ dàng khai thác giai cấp kia hơn, là chưa đủ. Các điều kiện nhà trường phải được duy trì ở quy mô và tính hiệu quả sao cho trong thực tế chứ không phải trên danh nghĩa, chúng giảm bớt tác động của những bất bình đẳng về kinh tế, và đảm bảo mọi trẻ em của đất nước đều được trang bị bình đẳng để theo đuổi sự nghiệp tương lai của chúng. Thực hiện được mục đích này không chỉ đòi hỏi việc cung cấp đầy đủ các điều kiện nhà trường về mặt quản trị, và các nguồn lực bổ sung của gia đình phải giúp trẻ em lợi dụng được những điều kiện nhà trường đó; hơn nữa, nó còn đòi hỏi phải có sự thay đổi về những lý tưởng truyền thống về văn hóa, các môn học truyền thống, các phương pháp dạy và kỷ luật truyền thống sao cho có thể duy trì mọi trẻ em trong những ảnh hưởng giáo dục cho tới khi chúng đủ khả năng trở thành người làm chủ sự nghiệp kinh tế và xã hội của mình. Lý tưởng này dường như còn xa mới trở thành hiện thực, nhưng lý tưởng dân chủ của nền giáo dục là một ảo tưởng khôi hài song bi thảm nếu như nó, xét như là lý tưởng, không ngày càng chi phối nhiều hơn nữa hệ thống giáo dục công lập của chúng ta.

Nguyên tắc trên có thể áp dụng để xem xét các mối quan hệ giữa một quốc gia này với quốc gia khác. Dạy những điều khủng khiếp của chiến tranh và ngăn ngừa tất cả những gì có thể kích động sự ghen tị và hận thù giữa các quốc gia, là chưa đủ. Phải đề cao bất cứ điều gì gắn kết con người với nhau trong những theo đuổi và thành quả có tính hợp tác của con người, độc lập với những giới hạn địa lý. Tính chất thứ yếu và tạm thời của chủ quyền quốc gia so với sự kết liên và giao tiếp trọn vẹn hơn, tự do hơn, và hữu ích hơn giữa tất cả con người với nhau, cần phải được làm cho thấm nhuần như là một xu hướng tinh thần được thừa nhận. Nếu những vận dụng trên có vẻ như còn xa mới trở thành một mối quan tâm của triết

lý giáo dục, thì cảm tưởng đó cho thấy chúng ta chưa lĩnh hội được đầy đủ ý nghĩa của khái niệm giáo dục được trình bày tại các chương trước. Kết luận này liên quan chặt chẽ với ngay chính khái niệm coi giáo dục như là sự giải phóng năng lực cá nhân trong quá trình tăng trưởng dần dần hướng tới các mục tiêu xã hội. Nếu khác đi, một tiêu chí dân chủ trong giáo dục sẽ hoàn toàn được vận dụng một cách không nhất quán.

Tóm lại, bởi vì giáo dục là một tiến trình xã hội, và có rất nhiều loại xã hội, cho nên một tiêu chí dùng để phê phán và giải thích giáo dục hàm ý một lý tưởng xã hội *cụ thể*. Hai điểm được chọn ra để đánh giá giá trị của một hình thái tồn tại xã hội là: mức độ chia sẻ các mối hứng thú của tất cả các thành viên của một nhóm; và mức độ trọn vẹn và tự do của các mối quan hệ tương giao giữa một nhóm này với các nhóm khác. Nói cách khác, một xã hội không đáng hoan nghênh là một xã hội đặt ra bên trong và bên ngoài nó những rào cản ngăn chặn sự giao tiếp và truyền đạt kinh nghiệm một cách tự do. Một xã hội cho phép mọi thành viên chia sẻ bình đẳng lợi ích của nó và điều chỉnh linh hoạt các thiết chế dựa vào mối quan hệ tương giao của các hình thái tồn tại liên kết khác nhau, xã hội ấy cho tới nay có thể được coi là dân chủ. Với tính chất như thế, một xã hội phải có một kiểu giáo dục giúp cho các cá nhân có được một mối hứng thú riêng tới các mối quan hệ xã hội và kiểm soát xã hội, và tạo ra những thói quen tinh thần có thể duy trì những thay đổi xã hội mà không gây nên sự hỗn loạn.

Ba triết lý giáo dục điển hình trong lịch sử đã được xem xét từ quan điểm nói trên. Người ta nhận thấy triết lý của Platon chứa đựng một lý tưởng xét về hình thức thì hoàn toàn phù hợp với triết lý được phát biểu ra, song nó bị làm hỏng trong khi được khai triển cụ thể bởi nó coi một giai cấp chứ không phải một cá nhân là đơn vị xã hội. Cái gọi là chủ nghĩa cá nhân ra đời trong sự khai sáng của thế kỷ XVIII được nhận thấy bao hàm quan niệm về một xã hội được khái quát như là nhân loại, ở đó sự tiến bộ cá nhân phải là phương tiện. Song, nó không đưa ra được bất kỳ phương thức nào để đảm bảo triển khai được lý tưởng của nó, bằng chứng là nó đã phải cầu viện đến Tự nhiên. Các triết lý duy tâm chủ nghĩa duy thiết chế của thế kỷ XIX đã bổ khuyết sự thiếu hụt nói trên bằng cách coi nhà nước dân tộc là phương tiện thực thi giáo dục, song trong khi làm như vậy nó đã thu hẹp khái niệm mục tiêu xã hội bởi nó coi xã hội là tất cả những ai là thành viên của cùng một đơn vị chính trị, và nó đưa trở lại quan điểm về sự phụ thuộc của cá nhân vào thiết chế.

Chương VIII

MỤC TIÊU TRONG GIÁO DỤC

1. **Bản chất của một mục tiêu.** Ở các chương trước, khi nói tới giáo dục chúng ta hầu như đã đoán trước được những kết luận của một bàn luận về mục đích của giáo dục trong một cộng đồng dân chủ. Bởi người ta thừa nhận mục tiêu của giáo dục là giúp các cá nhân duy trì sự giáo dục của họ - hoặc mục đích và phần thưởng của học tập là khả năng tăng trưởng liên tục. Giờ đây, quan niệm đó không thể áp dụng cho *mọi* thành viên của một xã hội trừ phi sự giao tiếp giữa con người với nhau là có tính tương hỗ, và trừ phi xã hội tạo điều kiện đầy đủ cho sự tái kiến tạo các thói quen xã hội và các thiết chế dựa vào sự kích thích rộng từ các mối hứng thú được phân phối bình đẳng. Và *điều đó* có nghĩa là một xã hội dân chủ. Vì vậy, khi chúng ta đi tìm mục tiêu của giáo dục, chúng ta không quan tâm tới việc tìm ra một mục tiêu nằm ngoài tiến trình có tính giáo dục mà giáo dục lệ thuộc vào. Toàn bộ quan niệm của chúng ta không cho phép. Đúng hơn, chúng ta quan tâm tới sự tương phản giữa hai trường hợp sau: khi mục tiêu nằm ở bên trong tiến trình hoạt động và khi mục tiêu được thiết định từ bên ngoài. Tình trạng thứ hai chắc hẳn vẫn tồn tại khi mà các mối quan hệ xã hội không được duy trì bình đẳng. Bởi trong trường hợp đó, một bộ phận của nhóm xã hội sẽ thấy các mục tiêu của họ bị quyết định bởi sự ra lệnh từ bên ngoài; mục tiêu của họ không xuất phát từ sự tăng trưởng tự do của kinh nghiệm thuộc về bản thân, và mục tiêu tồn tại trên danh nghĩa của họ sẽ là phương tiện để người khác kín đáo thực hiện mục đích riêng, chứ không thực sự là mục đích của chính họ.

Vấn đề đầu tiên là xác định bản chất của một mục tiêu trong chừng mực nó nằm bên trong một hoạt động thay vì được đưa vào từ bên ngoài. Chúng ta tiếp cận định nghĩa từ sự tương phản đơn thuần giữa *kết quả* và *mục đích*. Mọi sự bộc lộ năng lượng đều tạo ra kết quả. Gió thổi tung cát trên sa mạc; vị trí của các hạt cát bị thay đổi. Đây là một kết quả, một hiệu quả, chứ không phải một *mục đích*. Bởi chẳng có điều gì trong kết quả nói

trên lại bổ sung trọn vẹn hoặc thực hiện trọn vẹn cái xảy ra trước đó. Chỉ có sự tái phân bố đơn thuần trong không gian. Giữa tình trạng này với tình trạng kia chẳng cái nào tốt hơn cái nào. Do đó, không có cơ sở để lựa chọn một tình trạng xảy ra trước xét như là sự khởi đầu, một tình trạng xảy ra sau xét như là mục đích, và xem xét cái can thiệp vào xét như là quá trình biến đổi và thực hiện.

Hãy xem xét chẳng hạn hoạt động của những con ong, đối chọi lại với sự thay đổi của sa mạc khi gió thổi tung cát. Kết quả làm việc của con ong có thể được gọi là mục đích không phải bởi vì con ong đã lên kế hoạch hoặc có dự định một cách hữu thức, song bởi vì các kết quả đó là sự chấm dứt hoặc sự hoàn thành của cái đã xảy ra trước đó. Khi con ong hút phấn hoa và làm sáp ong rồi làm tổ ong, mỗi bước dọn đường cho bước tiếp theo. Sau khi tổ ong đã được làm xong, con ong chúa đẻ trứng trong đó; sau khi trứng được đặt trong đó, các ô của tổ ong được bịt kín lại và ong bắt đầu ấp trứng và duy trì các quả trứng luôn ở một nhiệt độ cần thiết để làm nở ra ong. Sau khi trứng nở, ong nuôi những con ong nhỏ cho tới khi chúng tự lo được cho bản thân. Vậy thì, bởi chúng ta quá quen thuộc với những sự kiện kiểu như thế cho nên chúng ta dễ dàng bỏ qua chúng với lý do rằng dù sao thì sự sống và bản năng là một điều gì đó phi thường. Do đó, chúng ta không nhận ra đâu là yếu tố đặc trưng của sự kiện nói trên; tức là, ý nghĩa của vị trí về mặt thời gian và thứ tự của mỗi yếu tố; cái cách mà mỗi sự kiện đến trước dẫn đến sự kiện đến sau nó trong khi sự kiện đến sau tiếp nhận cái được cung cấp cho nó và sử dụng cái đó cho bước tiếp theo, cho tới khi chúng ta đạt được mục đích xét như sự tổng kết và kết thúc của quá trình, có thể nói như vậy.

Bởi vì mục tiêu bao giờ cũng liên quan đến kết quả, cho nên điều đầu tiên cần dựa vào khi bàn đến mục tiêu là xem thử việc thực hiện mục tiêu có mang trong nó tính liên tục hay không. Hay đó chỉ là một tổng số các hành động theo trình tự kế tiếp nhau, đầu tiên là làm việc này và sau đó là làm việc khác? Nói về một mục tiêu giáo dục khi mà hầu như mỗi hành động của học sinh đều được ra lệnh bởi thầy giáo, khi mà trật tự duy nhất trong chuỗi hành động của học sinh là trật tự được chỉ định bởi các bài học và lời giảng của người khác, tức là nói điều vô nghĩa. Mục tiêu nào cho phép hành động theo ý muốn bất thường hoặc phá hủy tính liên tục nhân danh sự tự bộc lộ tự nhiên, thì cũng tai hại không kém so với một mục tiêu như nói tới ở trên. Mục tiêu hàm ý một hoạt động được sắp xếp có trình tự và có trật tự, một hành động ở đó trình tự của nó cốt ở việc hoàn thành dần một tiến trình. Bởi một hành động đều có một quãng thời gian và một

sự phát triển lũy tiến trong chuỗi thời gian liên tục, cho nên mục tiêu nghĩa là sự dự liệu được mục đích hoặc dự liệu được sự kết thúc có thể xảy ra. Giả dụ con ong dự kiến được những hệ quả của việc làm của chúng, giả dụ chúng quan sát được mục đích của chúng bằng khả năng tưởng tượng, thì trong mỗi mục tiêu của chúng bao giờ cũng có yếu tố nào đó là quan trọng nhất. Do đó, nói tới mục tiêu của giáo dục – hoặc trong bất kỳ công việc nào khác – là nói điều vô nghĩa – nếu như những điều kiện không cho phép dự liệu được các kết quả của một hoạt động cụ thể, và không kích thích một người nhìn về phía trước để nhận ra hệ quả của hoạt động đó.

Thứ hai, mục tiêu xét như một mục đích được dự liệu, đem lại sự hướng dẫn cho hoạt động; nó không phải là cái nhìn vu vơ của một khán giả đơn thuần, mà nó ảnh hưởng tới các bước thực hiện nhằm đạt được mục đích. Sự dự liệu vận hành trên ba phương diện. Trước tiên, nó đòi hỏi sự quan sát kỹ lưỡng các điều kiện đã cho để tìm ra phương tiện sẵn có nhằm đạt được mục đích, và để phát hiện những chướng ngại cản trở. Thứ hai, nó gợi ý thứ tự hoặc trình tự sử dụng phương tiện nói trên. Nó giúp cho một sự chọn lọc và chuẩn bị trở nên kinh tế. Thứ ba, nó lựa chọn những phương án khả dĩ. Nếu chúng ta dự liệu kết quả của hành động được thực hiện theo cách này hay cách khác, chúng ta có thể so sánh được ý nghĩa của hai đường lối hành động; chúng ta có thể đánh giá được mình muốn chọn đường lối nào xét một cách tương đối. Nếu chúng ta biết nước đọng sinh ra muỗi và muỗi chắc chắn sẽ truyền bệnh, chúng ta có thể ghét cái kết quả được dự liệu đó và thực hiện các biện pháp nhằm ngăn chặn kết quả đó. Bởi vì chúng ta không dự đoán các kết quả với tư cách người đơn thuần có suy nghĩ bàng quan, mà như người can dự vào kết quả, cho nên chúng ta tham dự vào quá trình tạo ra kết quả. Chúng ta can thiệp để tạo ra kết quả này hay kết quả khác.

Ba điểm nói trên dĩ nhiên có liên quan mật thiết với nhau. Chúng ta có thể dự liệu được rạch ròi các kết quả chừng nào chúng ta xem xét kỹ lưỡng các điều kiện hiện tại, và tầm quan trọng của kết quả quyết định động cơ quan sát. Sự quan sát càng đầy đủ, sự hình dung về các điều kiện thuận lợi và những cản trở hiện tại càng phong phú, ta càng có nhiều khả năng để lựa chọn. Đổi lại, càng nhận ra nhiều những khả năng của tình huống, hoặc càng có nhiều lựa chọn hành động, thì hành động được chọn sẽ càng mang nhiều ý nghĩa hơn, và càng dễ dàng kiểm soát nó linh hoạt hơn. Chừng nào chỉ có duy nhất một kết quả được xem xét tới, chừng đó trí óc chẳng còn điều gì khác nữa để nghĩ; [khi đó] ý nghĩa của hành động bị giới hạn. Chúng ta chỉ đơn thuần hành động hăng hái để đi tới cái giới hạn đó.

Đôi khi một tiến trình hành động hạn hẹp như vậy có thể đem lại hiệu quả. Song, nếu như xuất hiện những khó khăn bất ngờ, người ta không có nhiều phương tiện sẵn có để sử dụng, như thể một người đã lựa chọn đường lối hành động giống hệt như cũ mặc dù sau khi đã khảo sát kỹ lưỡng những khả năng của hiện trường. Anh ta không thể dễ dàng thực hiện những điều chỉnh cần thiết.

Kết luận cuối cùng là, hành động có mục đích và hành động thông minh là giống hệt nhau. Dự liệu được một cái đích cuối cùng của hành động nghĩa là có được một cơ sở để quan sát, để lựa chọn, và để sắp đặt các đối tượng cùng các khả năng của bản thân. Làm được những điều trên tức là có một sự suy nghĩ bởi suy nghĩ chính là hoạt động có chủ tâm và có mục đích, được kiểm soát bởi sự tri giác các sự kiện và những mối quan hệ giữa chúng với nhau. Suy nghĩ trước khi làm điều gì đó nghĩa là dự kiến được khả năng có thể xảy ra trong tương lai; là có một kế hoạch để thực hiện điều ấy; là nhận ra biện pháp giúp cho kế hoạch trở nên khả thi và nhận ra những cản trở ngáng đường - tức là, nếu thực sự làm một việc gì đó có *suy nghĩ* và không phải là một khát vọng mơ hồ - thì tức là có một kế hoạch tính đến những nguồn lực và những khó khăn. Suy nghĩ là khả năng liên hệ các điều kiện hiện tại với các kết quả tương lai, và những hệ quả tương lai với các điều kiện hiện tại. Và đó chính là ý nghĩa của việc "có mục tiêu" hoặc "có mục đích". Một người đần độn hoặc mù quáng hoặc tối dạ, tức thiếu suy nghĩ chỉ trong chừng mực mà trong hành động nào đó anh ta không biết được mình định làm gì, cụ thể là không biết được những hệ quả chắc chắn của việc làm. Một người thiếu thông minh khi anh ta tự bằng lòng với những phỏng đoán lỏng lẻo không cần thiết về kết quả, anh ta hành động vì may rủi, hoặc giả anh ta xây dựng kế hoạch tách rời khỏi việc nghiên cứu các điều kiện có thực, trong đó có cả những khả năng của bản thân anh ta. Xét với tính chất như thế, sự thiếu suy nghĩ, xét một cách tương đối, nghĩa là chúng ta sử dụng các cảm giác làm tiêu chuẩn để đánh giá điều sẽ xảy ra. Nếu là người thông minh, chúng ta phải "dừng lại, nhìn, nghe ngóng" trong khi lập kế hoạch cho một việc làm.

Đồng nhất hành động có mục đích với hành động thông minh là đủ để chứng minh giá trị của hành động - tức chức năng của nó trong kinh nghiệm. Chúng ta quá quen với việc coi danh từ trừu tượng "ý thức" như là một thực thể tồn tại riêng biệt. Chúng ta quên rằng danh từ đó xuất phát từ tính từ "trạng thái có ý thức". Ở trong trạng thái có ý thức tức là nhận ra được điều mình định làm; trạng thái có ý thức nghĩa là các đặc tính chủ tâm, quan sát, lập kế hoạch của hoạt động. Ý thức là cái chúng ta có nhưng

nó chẳng có tác dụng gì cả, nó nhìn vẩn vơ xung quanh cảnh tượng của một người hoặc nó để cho các sự vật vật chất tạo ra các ấn tượng trên nó; ý thức là một cách gọi tên đặc tính có mục đích của một hoạt động, là cách gọi tên sự kiện rằng hoạt động đó được hướng dẫn bởi một mục tiêu. Nói theo cách ngược lại, có mục tiêu tức là hành động một cách có ý nghĩa, chứ không phải như một cái máy tự động; nghĩa là *có ý định* làm điều gì đó và hiểu ý nghĩa của sự vật dưới ánh sáng của ý định đó.

2. Các tiêu chí đánh giá thế nào là mục tiêu đúng. Chúng ta có thể dùng những kết luận của thảo luận trên để xem xét các tiêu chí của việc đề ra mục tiêu đúng. (1) Mục tiêu nào cũng vậy, nó phải là một kết quả tự nhiên của những điều kiện hiện hữu. Nó phải được căn cứ trên sự xem xét những gì đã diễn ra cho tới lúc ấy; [nó phải] dựa trên những nguồn lực và những khó khăn của tình huống. Các lý luận giải thích mục đích thực sự của hoạt động – các lý luận giáo dục và đạo đức – thường vi phạm nguyên tắc nói trên. Chúng cho rằng mục đích nằm *ngoài* các hoạt động của chúng ta; mục đích chẳng có quan hệ gì với tính chất cụ thể của tình huống; mục đích sinh ra từ nguồn gốc bên ngoài nào đó. Vậy thì, vấn đề là phải làm cho hoạt động của chúng ta có liên hệ với việc thực hiện các mục đích được đưa vào từ bên ngoài. Mục đích là cái mà vì nó chúng ta *phải* hành động. Trong mọi trường hợp cái "đích" như vậy làm hạn chế trí thông minh, chúng không phải là biểu hiện của sự dự liệu trong trí óc, sự quan sát, và lựa chọn khả năng xảy ra tốt nhất. Chúng giới hạn trí thông minh bởi vì, do được làm sẵn, chúng buộc phải được áp đặt bởi uy quyền nào đó từ bên ngoài vào trí thông minh, bỏ mặc cho trí thông minh không còn việc làm nào khác ngoài một sự lựa chọn các biện pháp một cách máy móc.

(2) Cho tới đây chúng ta nói như thể mục tiêu có thể được hình thành một cách trọn vẹn trước khi xảy ra ý định thực hiện chúng. Suy nghĩ này giờ đây cần phải được làm rõ Mục tiêu xét như nó thoạt đầu xuất hiện chỉ đơn thuần là một kế hoạch phác thảo có thể thay đổi. Hành động cố gắng để thực hiện kế hoạch phác thảo ấy mới chứng minh giá trị của phác thảo. Giả sử kế hoạch phác thảo là đủ để điều khiển hành động một cách thành công, thì không cần yêu cầu gì thêm nữa, bởi toàn bộ chức năng của nó là đặt ra sẵn một cái đích; và thỉnh thoảng chỉ cần một lời gợi ý là đủ. Song, thông thường là – ít nhất trong những tình huống phức tạp – việc tác động tới mục tiêu sẽ dẫn đến khám phá ra các điều kiện mà trước đó chúng bị bỏ qua. Vì lý do này, người ta lại phải xem xét lại mục tiêu ban đầu; người ta phải bổ sung điều gì đó và rút bớt đi điều gì đó. Khi đó, mục tiêu phải có

tính *linh hoạt*; nó phải có khả năng biến đổi để đáp ứng với những tình huống. Một mục đích được đặt ra từ bên ngoài quá trình hành động thì bao giờ cũng cứng nhắc. Bởi vì được đưa vào hoặc được áp đặt từ bên ngoài, nó được cho là không có một mối quan hệ được chấp nhận với những điều kiện cụ thể của tình huống. Diễn biến của tiến trình hành động không khẳng định hoặc bác bỏ hoặc cũng không làm biến đổi mục đích đó. Với một mục đích như thế, việc áp đặt là không tránh khỏi. Người ta đơn giản cho rằng nếu mục đích không phù hợp với các điều kiện thì đó là do sự éo le của hoàn cảnh, chứ không phải mục đích đó là bất hợp lý trong hoàn cảnh đó. Trái lại, giá trị của một mục đích đúng nằm ở chỗ chúng ta có thể sử dụng nó để thay đổi các điều kiện. Nó là một phương pháp để đối phó với các điều kiện nhằm thực hiện những thay đổi mong muốn ở chúng. Một nông dân thụ động chấp nhận hoàn cảnh như anh ta gặp phải, sẽ mắc phải một sai lầm lớn không kém một nông dân lên kế hoạch cho mình mà hoàn toàn không đếm xỉa đến những điều kiện cho phép của đất, khí hậu v.v... Trong giáo dục, một trong những tai họa của một mục tiêu trừu tượng hoặc mục tiêu mơ hồ từ bên ngoài là ở chỗ này: bởi ngay chính việc nó không thể áp dụng được trong thực tế cho nên rất có thể người ta sẽ phải bừa bãi chộp lấy những điều kiện trước mắt. Nếu một mục tiêu là đúng, người ta sẽ phải khảo sát hiện trạng của học sinh, và hình thành một kế hoạch giải quyết có thể thay đổi được, luôn để mắt tới kế hoạch đó song có thể thay đổi nó tùy theo diễn biến của các điều kiện. Nói ngắn gọn, mục tiêu bao giờ cũng mang tính thực nghiệm và do đó nó liên tục tăng trưởng trong khi được thử thách qua hành động.

(3) Bao giờ cũng vậy, mục tiêu là kết quả của một sự giải phóng hoạt động. "'*Mục đích" (cái đích được ['mục'] nhìn thấy trong tâm tưởng)* cần được hiểu theo nghĩa gợi ý của từ này, bởi nó coi một sự chấm dứt hoặc kết thúc của quá trình nào đó là quan trọng hơn sự suy nghĩ. Cách duy nhất để xác định một hoạt động là giải thích được những mục tiêu kết thúc của nó - chẳng hạn mục tiêu của người đang bắn là cái đích để bắn. Song, chúng ta nên nhớ rằng *mục tiêu* chỉ là một biểu hiện hoặc dấu hiệu nhờ đó trí óc xác định rõ *hành động* muốn thực hiện. Nói một cách nghiêm ngặt, không phải cái đích đang bắn mà *hành động bắn trúng cái đích* mới là "mục đích nhìn thấy"; người ta *chọn* mục tiêu dựa vào cái đích để bắn, song còn dựa vào cả tầm nhìn của khẩu súng nữa. Những đối tượng khác nhau mà trí óc nghĩ tới, chính là phương tiện *điều khiển* hành động. Như vậy, một người có mục tiêu là, chẳng hạn, một con thỏ; anh ta mong muốn không bắn chệch mục tiêu: tức là một loại hành động nào đó. Hoặc giả, nếu như chính con thỏ mới là điều anh ta mong muốn, thì đó không phải là con thỏ nằm tách

rời khỏi hành động của anh ta, mà là một nhân tố trong hành động của anh ta; anh ta muốn ăn thịt con thỏ đó, hoặc muốn chứng tỏ tài thiện xạ – anh ta muốn làm điều gì đó với con thỏ. Làm việc cùng với sự vật, chứ không phải sự vật đứng biệt lập, mới là mục đích của anh ta. Đối tượng [của việc làm] chỉ là một giai đoạn của mục đích thực sự – tức mục đích thực sự là duy trì hoạt động một cách thành công. Đây chính là nghĩa của câu nói được sử dụng ở trên: "giải phóng hoạt động".

Ngược lại với việc thực hiện quá trình nào đó để cho nó diễn ra liên tục, là tính chất bất biến của một mục đích được áp đặt từ bên ngoài hoạt động. Mục đích luôn được coi là cái *được ấn định*; nó là *một cái gì đó* phải đạt tới và chiếm lĩnh. Khi người ta có một quan niệm như vậy, hoạt động chỉ đơn thuần là phương tiện tất yếu để thực hiện một điều gì đó khác; nó không có ý nghĩa hoặc tầm quan trọng vì chính nó. Đối với mục đích như vậy, hoạt động chỉ là một điều không muốn nhưng phải chấp nhận; là cái gì đó cần phải vượt qua trước khi người ta có thể đạt tới mục tiêu trong khi cái mục tiêu ấy lại chỉ có giá trị cho riêng mình nó. Nói cách khác, quan niệm về mục tiêu như là cái đến từ bên ngoài dẫn đến sự tách rời phương tiện ra khỏi mục đích, trong khi một mục đích nào phát triển bên trong một hoạt động xét như kế hoạch để hướng dẫn cho hoạt động ấy, thì bao giờ cũng chính là cả mục đích lẫn phương tiện, sự phân biệt chỉ là để tiện lợi mà thôi. Mọi phương tiện đều là một mục đích tạm thời cho tới khi chúng ta đạt được mục đích. Mọi mục đích đều trở thành một phương tiện để duy trì việc thực hiện hoạt động ngay sau khi mục đích ấy được hoàn thành. Chúng ta gọi đó là mục đích khi nó phân biệt với chiều hướng sẽ xảy ra của hoạt động mà chúng ta đang tham gia; [gọi đó là phương tiện] khi nó phân biệt với chiều hướng đang xảy ra trong hiện tại. Mọi sự tách rời mục đích ra khỏi phương tiện đều làm giảm đi chừng ấy ý nghĩa của hoạt động và có khuynh hướng làm cho hoạt động trở thành một công việc cực nhọc mà một người sẽ chạy trốn nếu anh ta có cơ hội. Một nông dân phải sử dụng cây cối và súc vật để thực hiện các hoạt động của nghề nông. Chắc chắn cuộc sống của anh ta sẽ có sự khác biệt rất lớn giữa việc anh ta yêu thích các công việc ấy hoặc anh ta coi chúng chỉ là phương tiện mà anh ta buộc phải sử dụng để đạt được điều gì đó mà chỉ mình anh ta quan tâm tới. Trong trường hợp thứ nhất, toàn bộ tiến trình hành động của anh ta là có ý nghĩa; mỗi một giai đoạn trong tiến trình đó đều có giá trị riêng. Anh ta thu được kinh nghiệm trong quá trình thực hiện mục đích tại mỗi giai đoạn; cái mục tiêu còn chưa đi đến hồi kết, tức "cái đích nhìn thấy trước", đơn thuần chỉ là một khả năng nhìn về phía trước mà nhờ đó anh ta duy trì được hoạt động một cách trọn vẹn và tự do. Bởi nếu anh ta không nhìn

về phía trước, chắc chắn anh ta sẽ rơi vào tình huống mắc kẹt. Mục tiêu nào cũng vậy, đều dứt khoát là một *phương tiện* của hành động giống như bất kỳ phần nào khác của một hoạt động.

3. Những vận dụng vào lĩnh vực giáo dục. Giáo dục tuyệt nhiên không có bất kỳ mục tiêu riêng biệt nào cả. Các mục tiêu của giáo dục cũng giống hệt như mục tiêu của bất kỳ nghề nghiệp có mục đích nào. Người làm giáo dục, giống như người nông dân, có những việc nhất định phải làm, có những nguồn lực nhất định để dựa vào, và có những trở ngại nhất định phải khắc phục. Các điều kiện mà người nông dân phải giải quyết, dù đó là những trở ngại hay những nguồn lực, đều có cấu trúc và sự vận hành riêng, độc lập với mọi mục đích của anh ta. Hạt nhú mầm, trời mưa, mặt trời chiếu ánh sáng, côn trùng tàn phá, bệnh làm tàn rụi cây cối, sự thay đổi của các mùa. Mục tiêu của anh ta chỉ là lợi dụng những điều kiện thay đổi này; là làm cho các hoạt động của anh ta và năng lượng của những điều kiện ấy trở nên hợp tác cùng nhau thay vì đối kháng nhau. Sẽ là vô nghĩa nếu như người nông dân đề ra một mục đích của việc trồng trọt mà không hề có bất kỳ sự tham khảo những điều kiện của đất, khí hậu, đặc tính của sự tăng trưởng của cây cối v.v... Mục đích của anh ta chỉ đơn giản là một sự dự liệu những hệ quả của công sức trong mối quan hệ gắn liền với năng lượng của những sự vật ở quanh anh ta, tức một khả năng dự liệu được sử dụng để điều khiển các hoạt động hằng ngày của anh ta. Việc dự liệu các hệ quả có thể xảy ra sẽ khiến anh ta có sự quan sát kỹ càng và đầy đủ hơn về thiên nhiên và những khó khăn từ những sự vật mà anh ta đối mặt, và khiến anh ta đề ra một dự định – tức là dự định về một trình tự nào đó cho các hành động phải thực hiện.

Tình hình cũng giống hệt như vậy đối với người làm giáo dục, dù đó là bậc cha mẹ hay thầy giáo. Việc người thầy giáo đặt ra những mục tiêu "của riêng mình" xét như những mục đích thực sự của sự phát triển của trẻ em cũng vô lý chẳng khác gì việc người nông dân đặt ra một kế hoạch trồng trọt bất chấp các điều kiện. Mục tiêu đồng nghĩa với chấp nhận trách nhiệm quan sát, dự liệu, và thu xếp cần thiết để thực hiện liên tục một công việc – dù là làm nghề nông hay làm nghề dạy học. Mọi mục tiêu chỉ có ý nghĩa chừng nào nó hỗ trợ sự quan sát, lựa chọn, và lập kế hoạch để duy trì một hoạt động trong mọi thời khắc và giây phút; nếu mục tiêu làm cản đường lương tri riêng của cá nhân (như nó sẽ chắc chắn làm như vậy nếu như nó được áp đặt từ bên ngoài hoặc bị ép buộc phải chấp nhận bởi quyền uy), nó sẽ gây hại.

Và thật có ích để chúng ta tự nhắc nhở rằng giáo dục, hiểu theo nghĩa thông thường, chẳng có bất kỳ mục tiêu nào cả. Chỉ các cá nhân, các bậc cha mẹ, và thầy giáo v.v... mới có các mục tiêu, còn giáo dục xét như một ý niệm trừu tượng thì chẳng có mục tiêu nào cả. Và do đó các mục đích của họ [cá nhân, bậc cha mẹ, thầy giáo] bị thay đổi một cách vô giới hạn, với những trẻ em khác nhau lại có những mục tiêu khác nhau, các mục tiêu thay đổi khi trẻ em tăng trưởng và thay đổi theo sự tăng trưởng của kinh nghiệm từ phía người dạy. Ngay cả những mục tiêu có căn cứ vững chắc nhất, những mục tiêu có thể được diễn đạt bằng ngôn từ, thì chúng xét như những ngôn từ, sẽ đem lại thiệt hại hơn là lợi trừ phi người ta thừa nhận rằng chúng không phải là những cái đích nhắm tới, song đúng hơn đối với nhà giáo dục, chúng là những gợi ý về cách quan sát, cách nhìn về phía trước, và cách lựa chọn quyết định trong quá trình giải phóng và lợi dụng lợi thế của các tình huống cụ thể. Như một tác giả gần đây đã viết: "Hướng dẫn cậu bé này đọc các tiểu thuyết của Scott[28] thay vì các tiểu thuyết trinh thám rẻ tiền[29]; dạy cô bé này biết khâu vá; trừ tận gốc thói quen bắt nạt của John[30]; luyện kiến thức cho học sinh của lớp để chúng sẽ theo học ngành y – đó là những ví dụ tiêu biểu trong hàng triệu mục tiêu mà chúng ta thực sự có thể kể ra trong công việc cụ thể của giáo dục."

Ghi nhớ những cách gọi tên nói trên [của mục tiêu], chúng ta chuyển sang phát biểu một số đặc trưng được tìm thấy trong mọi mục tiêu [tốt] của giáo dục. (1) Mục tiêu giáo dục phải được căn cứ trên hoạt động và nhu cầu bên trong (bao gồm cả các bản năng bẩm sinh và các thói quen tập nhiễm) của cá nhân cụ thể đang chịu sự giáo dục. Một mục tiêu xét như là sự chuẩn bị, như chúng ta đã biết, dễ bỏ qua các năng lực hiện hữu, và tìm thấy mục tiêu trong thành quả hoặc trách nhiệm xa vời nào đó. Nói chung, luôn tồn tại xu hướng chọn ra những mối quan tâm được người lớn tâm đắc và coi chúng là những mục đích, bất chấp các khả năng của người được giáo dục. Ngoài ra còn tồn tại một xu hướng đề xuất những mục tiêu quá ư giống nhau, đến nỗi người ta bỏ qua các năng lực và nhu cầu cụ thể của một cá nhân, mà quên rằng mọi sự học tập đều là điều xảy ra với một cá nhân tại một thời điểm và địa điểm cụ thể. Người lớn có phạm vi tri giác

---

[28] Sir Walter Scott (1771-1832): nhà văn, nhà thơ người Scotland, nổi tiếng với những tiểu thuyết lịch sử, trong đó có *Ivanhoe*.

[29] Nguyên văn là "Những câu chuyện về Thám tử Sleuth" của tác giả Harlan Halsey được rất nhiều người đọc vào thế kỷ XIX.

[30] Một cái tên con trai phổ biến của người Mỹ, tựa như Dũng, Hùng, Hải v.v... trong tiếng Việt.

rộng hơn [so với trẻ em], điều đó có ý nghĩa lớn bởi nó giúp quan sát các khả năng và nhược điểm của người trẻ tuổi, giúp cho việc quyết định xem người trẻ tuổi rốt cuộc có thể trở thành con người như thế nào. Như vậy, các khả năng nghệ thuật của người lớn biểu lộ những khuynh hướng năng lực nhất định nào đó mà trẻ em có thể học được; nếu chúng ta không có thành tựu của người lớn, chúng ta sẽ không thể biết chắc được ý nghĩa của hoạt động vẽ tranh, sao chép, nặn đồ vật, tô màu của thời thơ ấu. Như vậy, nếu như không có ngôn ngữ của người lớn, chúng ta sẽ không thể hiểu được ý nghĩa của những động lực bi bô của giai đoạn sơ sinh. Tuy nhiên, sử dụng thành tựu của người lớn như một bối cảnh để chúng ta đánh giá và khảo sát các hoạt động của thời thơ ấu và niên thiếu, là một chuyện; sẽ là một chuyện khác hẳn nếu tuyên bố chúng như là mục tiêu cố định mà không hề quan tâm tới các hoạt động cụ thể của người được giáo dục.

(2) Mục tiêu phải chuyển được thành phương pháp hợp tác với các hoạt động của người học. Nó phải gợi ý loại môi trường cần thiết để giải phóng và tổ chức các năng lực của *người học*. Nếu mục tiêu ấy không góp phần xây dựng phương pháp truyền đạt cụ thể, nếu các phương pháp đó không chứng minh, điều chỉnh, và mở rộng mục tiêu đó, thì mục tiêu đó là vô giá trị. Thay vì góp phần vào việc dạy học cụ thể, nó ngăn cản việc sử dụng năng lực phán đoán thông thường trong quan sát và đánh giá tình huống. Trong quá trình hoạt động, nó chỉ thừa nhận duy nhất cái gì thích hợp với mục đích cố định cho trước. Mọi mục tiêu cứng nhắc chỉ bởi nó được đưa ra một cách cứng nhắc dường như luôn làm cho người ta thấy rằng, chẳng cần thiết phải chú ý tỉ mỉ tới những điều kiện cụ thể. Bởi dù sao chăng nữa cái mục đích ấy *bắt buộc* phải có giá trị, [vậy thì] có ích gì khi lưu ý tới những chi tiết không quan trọng?

Nhược điểm của những mục đích được áp đặt từ bên ngoài có căn nguyên sâu xa. Người thầy tiếp nhận các mục đích đó từ cấp trên; cấp trên thừa nhận chúng bởi chúng được chấp nhận rộng rãi trong cộng đồng. Người thầy áp đặt các mục đích đó lên trẻ em. Hệ quả trước tiên là, trí thông minh của người thầy không được tự do; nó bị giới hạn vào việc tiếp nhận các mục tiêu được đề ra từ trên xuống. Quả là rất hiếm hoi nếu có một người thầy cá thể nào đó không bị lệ thuộc vào sự ra lệnh của cấp trên, không bị lệ thuộc vào sách giáo khoa về phương pháp, vào chương trình học bắt buộc phải theo, để cho anh ta có thể cho phép suy nghĩ của mình đến gần với suy nghĩ của học sinh và nội dung của môn học. Kinh nghiệm của người thầy bị nghi ngờ và sau đó sự nghi ngờ lại được biểu hiện ở sự không tin tưởng vào các phản ứng của học sinh. Học sinh tiếp nhận các

mục tiêu dựa vào sự áp đặt qua hai hoặc ba lần từ bên ngoài, và chúng thường xuyên bối rối bởi có sự xung đột giữa mục tiêu phù hợp với kinh nghiệm riêng của chúng vào thời điểm đó, với mục tiêu mà chúng được dạy để buộc phải chấp thuận. Chỉ khi nào tiêu chí "dân chủ" về ý nghĩa thực chất của mọi kinh nghiệm đang tăng trưởng được thừa nhận, khi đó chúng ta mới có thể hiểu rõ về mặt lý luận sự đòi hỏi phải thích nghi với các mục tiêu đến từ bên ngoài.

(3) Người làm giáo dục cần cảnh giác trước những mục đích được cho là mang tính tổng quát và cơ bản. Dĩ nhiên, mọi hoạt động, dù đặc trưng đến đâu đi nữa, thì các mối liên hệ mở rộng của nó vẫn mang tính chất tổng quát, bởi có thể suy ra từ nó không bao giờ dứt các mối liên hệ với những sự việc khác. Chừng nào mà một ý tưởng tổng quát vẫn giúp chúng ta hiểu rõ hơn các mối liên hệ trên, nó không thể được coi là quá ư tổng quát. Song, "tổng quát" còn có nghĩa là "trừu tượng", tức bị tách rời khỏi mọi bối cảnh cụ thể. Và với tính chất ấy, trừu tượng có nghĩa là mơ hồ, và nó buộc chúng ta, một lần nữa, lại phải dựa vào việc dạy và học xét như là phương tiện đơn thuần để chuẩn bị sẵn sàng cho một mục đích tách rời khỏi phương tiện. Hiểu theo nghĩa đen và bao giờ cũng vậy, nói rằng giáo dục là phần thưởng của chính nó có nghĩa là, sự học tập và kỷ luật chỉ mang tính giáo dục nếu như tự nó có giá trị ngay lập tức. Một mục tiêu thực sự là tổng quát thì mở rộng cách nhìn; nó kích thích người ta cân nhắc nhiều hơn tới những hệ quả (những mối liên hệ). Điều này nghĩa là một sự quan sát rộng và linh hoạt hơn tới phương tiện. Chẳng hạn, người nông dân càng tính đến những ảnh hưởng tương giao với nhau, anh ta càng có nhiều nguồn lực đa dạng để sử dụng ngay lập tức. Anh ta sẽ nhận ra nhiều vị trí xuất phát, và nhiều cách đạt được điều mình muốn. Một người càng hiểu được đầy đủ những kết quả khả dĩ trong tương lai, hoạt động hiện tại của anh ta càng ít bị lệ thuộc vào những khả năng lựa chọn ít ỏi. Nếu người ta biết đủ, người ta có thể xuất phát hầu như tại bất cứ điểm nào và duy trì hoạt động liên tục và có kết quả.

Vậy thì, hiểu thuật ngữ mục tiêu tổng quát hoặc mục tiêu bao trùm đơn giản theo nghĩa của một cái nhìn bao quát phạm vi của các hoạt động hiện tại, thì chúng ta phải bàn đến một số mục đích rộng hơn đã được đề cập nhiều trong các lý luận giáo dục ngày nay, và xem thử chúng giúp ích gì cho việc hiểu rõ các mục đích cụ thể trực tiếp và đa dạng là điều luôn là mối quan tâm thực sự của nhà sư phạm. Chúng ta đặt giả thuyết (bởi quả thực giả thuyết này được suy ra điều vừa nói tới ở trên) rằng, hoàn toàn không cần thiết phải chọn ra mục tiêu mà chúng ta muốn hoặc coi chúng như các đối thủ cạnh tranh. Khi chúng ta quyết định hành động theo cách

xác thực nào đó, chúng ta buộc phải chọn lựa hoặc quyết định một hành động cụ thể tại một thời điểm cụ thể, song các mục đích bao trùm dù có nhiều bao nhiêu đi nữa, đều có thể cùng tồn tại mà không cạnh tranh nhau, bởi chúng đơn giản là những cách nhìn khác nhau vào cùng một hoàn cảnh. Người ta không thể đồng thời trèo lên nhiều quả núi khác nhau, song những cách nhìn mà ta có được khi trèo lên các quả núi khác nhau lại bổ sung lẫn nhau: tức là các quả núi không đặt ra những thế giới xung khắc, xung đột nhau. Hoặc giả, để diễn đạt hơi khác một chút, một phát biểu về một mục đích này có thể gợi ý các câu hỏi và quan sát nào đó, và một phát biểu khác thì lại gợi ý một kiểu những câu hỏi khác, gợi ra những quan sát khác. Như vậy, chúng ta càng có nhiều mục tiêu tổng quát thì điều đó càng tốt. Một phát biểu này sẽ nêu bật cái mà một phát biểu khác bỏ qua. Việc có nhiều giả thuyết giúp ích thế nào cho nhà nghiên cứu khoa học, thì việc có nhiều mục tiêu được phát biểu ra sẽ giúp ích như thế cho người thầy.

Tóm lại, mục tiêu hàm nghĩa kết quả của bất kỳ tiến trình tự nhiên nào được ta nhận ra và kết quả ấy được biến thành một nhân tố quyết định sự quan sát và lựa chọn cách hành động trong hiện tại. Điều này nghĩa là, một hoạt động đã trở thành hành vi có suy nghĩ. Nói một cách cụ thể, điều đó nghĩa là sự dự liệu được những hệ quả có thể lựa chọn tùy theo cách hành động tại một tình huống cụ thể, và nghĩa là sử dụng điều được dự liệu để điều khiển sự quan sát và thực nghiệm. Như vậy, một mục tiêu đích thực thì bao giờ cũng khác hẳn với một mục tiêu được áp đặt từ bên ngoài lên tiến trình hành động. Mục tiêu sau là mục tiêu bị cố định và cứng nhắc; nó không phải là sự kích thích trí thông minh tại tình huống cụ thể, nó là sự ra lệnh từ bên ngoài để thực hiện điều nào đó. Thay vì liên hệ trực tiếp với các hoạt động hiện tại, nó lại tồn tại tách biệt, tách rời khỏi phương tiện nhờ đó người ta đến được với hoạt động ấy. Thay vì gợi ý một hoạt động tự do hơn và ổn định hơn, nó lại là một giới hạn được đặt ra cho hoạt động. Trong giáo dục, sự tồn tại phổ biến của những mục tiêu được áp đặt từ bên ngoài như vậy là nguyên nhân của hai điều sau đây: đề cao khái niệm về sự chuẩn bị cho một tương lai xa vời và biến công việc của cả thầy giáo và học sinh trở nên máy móc và không có tính sáng tạo.

Chương IX

SỰ PHÁT TRIỂN TỰ NHIÊN VÀ HIỆU QUẢ XÃ HỘI XÉT NHƯ LÀ MỤC TIÊU

1. Tự nhiên xét như là sự cung cấp các mục tiêu. Chúng ta vừa chỉ ra sự vô ích của việc đặt ra mục tiêu *duy nhất* của giáo dục – một mục tiêu cuối cùng nào đó mà mọi mục tiêu khác đều phải lệ thuộc vào. Chúng ta đã chỉ ra rằng bởi vì các mục tiêu tổng quát đơn thuần chỉ là những điểm nhìn có tính tương lai để từ đó khảo sát các điều kiện hiện tại và đánh giá các khả năng có thể xảy ra, cho nên chúng ta có thể có bao nhiêu điểm nhìn như thế cũng được, tất cả đều nhất quán với nhau. Trên thực tế, một người bao giờ cũng có nhiều điểm nhìn được phát biểu tại những thời điểm khác nhau, tất cả đều mang giá trị cục bộ lớn. Bởi *phát biểu* về mục tiêu tức là vấn đề của sự nhấn mạnh tại một thời điểm cụ thể. Và chúng ta không bao giờ nhấn mạnh những điều không cần thiết phải nhấn mạnh - nghĩa là, những điều xét như chúng đang tự lo liệu một cách khá tốt. Đúng hơn, chúng ta có xu hướng trình bày những phát biểu trên cơ sở các khiếm khuyết và nhu cầu của tình huống đang xảy ra; chúng ta coi là điều hiển nhiên, mà không cần có phát biểu rõ ràng bởi điều đó sẽ chẳng có ích gì, bất cứ điều là đúng hoặc có thể coi là đúng. Chúng ta điều chỉnh các mục tiêu rõ ràng tùy theo sự thay đổi nào đó xảy ra. Vậy thì, không phải là ngược đời khi cần phải giải thích rằng một thời đại hoặc một thế hệ nào đó bao giờ cũng có xu hướng đề cao trong những dự phóng hữu thức của nó những điều mà nó thực ra có ít nhất. Một thời đại của sự thống trị bởi uy quyền sẽ gợi ra, xét như là sự phản ứng, nỗi khát khao tự do cá nhân cao cả; một giai đoạn của những hoạt động cá nhân vô tổ chức sẽ gợi ra nhu cầu của sự kiểm soát xã hội xét như một mục tiêu của giáo dục.

Như vậy, hành động trên thực tế và hành động tiềm ẩn, mục tiêu hữu thức hoặc mục tiêu được phát biểu ra, bao giờ cũng cân bằng lẫn nhau.

Vào những thời gian khác nhau lại có những mục tiêu phù hợp riêng, chẳng hạn như: cách sinh kế trọn vẹn, các phương pháp học cách diễn dạt ngôn ngữ tinh tế hơn, thay thế sự vật bằng ngôn từ, hiệu quả xã hội, văn hóa cá nhân, sự phục vụ xã hội, sự phát triển trọn vẹn của nhân cách, tri thức bách khoa, kỷ luật, tư duy thẩm mỹ, tính thực dụng v.v.. Sau đây chúng ta sẽ chọn ra ba phát biểu có ảnh hưởng gần nhất để bàn luận; một số phát biểu khác đã tình cờ được bàn tới tại các chương trước, và các phát biểu khác nữa sẽ được xem xét tới trong một phần bàn về nhận thức và giá trị của các môn học. Để bắt đầu, chúng ta chọn phát biểu của Rousseau cho rằng giáo dục là một tiến trình phát triển phù hợp với tự nhiên, phát biểu đó đã đối lập tự nhiên với xã hội (xem Chương VII, phần 4); sau đó, chúng ta bàn tới quan niệm có tính phản đề về hiệu quả xã hội, nó thường coi xã hội là đối lập lại với tự nhiên.

(1) Bởi không thể chịu nổi tính quy ước và giả tạo của các phương pháp kinh viện, các nhà cải cách giáo dục có xu hướng cầu viện đến tự nhiên xét như một tiêu chuẩn để đánh giá. Tự nhiên được cho là cung cấp quy luật và mục đích của phát triển; sự phát triển của chúng ta chẳng qua chỉ là làm theo và tuân theo những phương pháp của tự nhiên. Giá trị thực sự của quan niệm trên nằm ở cách lưu ý đầy thuyết phục tới sai lầm của những mục tiêu coi nhẹ năng khiếu bẩm sinh của người học. Nhược điểm của quan niệm đó là sự dễ dàng lẫn lộn cái vật chất cụ thể với cái tự nhiên hiểu theo nghĩa *cái bình thường.* Do đó người ta đã coi nhẹ việc mặc nhiên sử dụng trí thông minh trong dự liệu, và dự tính; chúng ta chỉ đơn thuần đứng dẹp sang một bên và để cho tự nhiên làm công việc của nó. Bởi trong học thuyết nói trên không ai phát biểu hay hơn Rousseau trên cả phương diện đúng lẫn sai, cho nên chúng ta sẽ chọn ông.

Rousseau nói, "Chúng ta nhận được sự giáo dục từ ba nguồn – Tự nhiên, con người và sự vật. Sự phát triển tự phát của các cơ quan thể xác và các năng khiếu của con người, làm thành giáo dục của Tự nhiên. Mục đích sử dụng sự phát triển đó mà chúng ta được dạy, làm thành giáo dục của Con người. Sự hình thành kinh nghiệm cá nhân nhờ những đồ vật xung quanh, làm thành giáo dục của sự vật. Chỉ khi nào ba loại giáo dục trên hòa hợp với nhau và đi tới cùng một mục đích, khi ấy con người mới hướng tới cái đích thực sự của mình... Nếu chúng ta được hỏi rằng cái mục đích ấy là gì, câu trả lời là, đó là mục đích của Tự nhiên. Bởi vì việc xảy ra đồng thời cả ba loại giáo dục nói trên là có tính tất yếu để đem lại tính chất trọn vẹn của chúng, cho nên loại giáo dục nào hoàn toàn không phụ thuộc vào sự kiểm soát của chúng ta thì nó tất yếu phải điều khiển chúng ta trong việc

xác định hai loại giáo dục kia". Sau đó ông định nghĩa Tự nhiên là những năng khiếu và khuynh hướng có sẵn từ khi chúng ta được sinh ra, "xét như chúng tồn tại trước khi có sự thay đổi do chúng ta có thêm các thói quen chế ngự các năng khiếu và khuynh hướng đó và trước khi chúng ta chịu sự ảnh hưởng từ ý kiến của người khác".

Cách diễn đạt của Rousseau đáng được nghiên cứu kỹ lưỡng. Khi ông đề cập giáo dục, phát biểu của ông vừa chứa đựng những chân lý căn bản lại vừa có một sự bóp méo đến kỳ cục. Không thể tìm ra chỗ thiếu sót nào ở trong những câu đầu tiên. Ba nhân tố của sự phát triển mang tính giáo dục là (a) cơ cấu bẩm sinh của các cơ quan thể xác và các hoạt động chức năng của chúng; (b) các hoạt động ấy được thực hiện nhằm mục đích gì khi một người chịu sự ảnh hưởng của những người khác; (c) mối quan hệ tương giao trực tiếp giữa các hoạt động ấy và môi trường. Phát biểu trên đã hoàn toàn đề cập được cái nền tảng. Hai ý kiến khác nữa của ông cũng có cơ sở đúng đắn, cụ thể là, (a) chỉ khi nào ba nhân tố nói trên của giáo dục hòa hợp và hợp tác với nhau, khi ấy mới xảy ra sự phát triển đầy đủ của cá nhân, và (b) các hoạt động bẩm sinh của các cơ quan thể xác, bởi chúng mang tính nguồn gốc, cho nên chúng có vai trò cơ bản trong việc hình thành nên sự hòa hợp nói trên.

Song, chỉ cần một chút đọc giữa hai hàng chữ, kết hợp với những phát biểu khác nữa của Rousseau, chúng ta có thể nhận thấy thay vì coi ba điều nói trên là những nhân tố *bắt buộc* phải phối hợp cùng nhau ở mức độ nào đó để cho bất kỳ một nhân tố nào trong đó cũng đều có thể tiếp tục duy trì tính chất giáo dục, thì Rousseau lại coi chúng là những hoạt động tách rời và độc lập với nhau. Nhất là ông lại tin rằng có tồn tại một sự phát triển độc lập, "tự phát", như theo lời của ông, của các cơ quan thể xác và năng khiếu bẩm sinh. Ông cho rằng sự phát triển đó có thể tiếp diễn bất chấp mục đích sử dụng của chúng. Và sự giáo dục của mối tiếp xúc xã hội phải lệ thuộc vào chính sự phát triển tách rời đó. Vậy thì, có sự khác biệt vô cùng lớn giữa sử dụng các hoạt động bẩm sinh đúng như bản thân chúng – để phân biệt với việc ép buộc và làm biến đổi chúng - và việc cho rằng chúng có một sự phát triển bình thường độc lập với mọi mục đích, và sự phát triển này cung cấp tiêu chuẩn và quy tắc đánh giá của mọi quá trình học tập dựa vào thực hành. Trở lại ví dụ minh họa ở phần trước, quá trình học nói là một mô hình gần như hoàn hảo của sự tăng trưởng có tính giáo dục đích thực. Khởi đầu là các hoạt động bẩm sinh của bộ máy phát âm, của các cơ quan thính giác v.v... Nhưng thật vô lý khi cho rằng các hoạt động ấy là sự tự tăng trưởng độc lập mà nếu bị bỏ mặc thì sự phát triển đó vẫn sẽ

biến thành khả năng ngôn ngữ hoàn hảo. Hiểu theo nghĩa đen, nguyên lý của Rousseau sẽ có nghĩa là, người lớn nên chấp nhận và lặp lại những tiếng bi bô và âm thanh phát ra của trẻ em không chỉ đơn thuần như là những khởi đầu của sự phát triển tiếng nói có cấu âm – trong khi đúng ra là như vậy – mà như là sự cung cấp chính bản thân ngôn ngữ - tức *tiêu chuẩn đánh giá* của mọi việc dạy ngôn ngữ.

Có thể tóm tắt ý kiến của Rousseau bằng việc nói rằng ông đã đúng khi đưa ra một sự cải cách vô cùng cần thiết trong lĩnh vực giáo dục, khi ông tin rằng cấu trúc và hoạt động của các cơ quan thể xác cung cấp *các điều kiện* của toàn bộ việc dạy cách sử dụng các cơ quan đó; song, [ông đã] hết sức sai lầm khi gián tiếp nói rằng chúng không chỉ cung cấp các điều kiện, mà còn cung cấp cả *các mục đích* cho sự phát triển của chúng nữa. Trên thực tế, các hoạt động bẩm sinh bao giờ cũng *phát triển* nếu chúng được sử dụng có mục đích, tương phản với sử dụng tùy tiện và tùy hứng. Và trách nhiệm của môi trường xã hội, như chúng ta đã xem xét, là điều khiển sự tăng trưởng dựa vào sự lợi dụng triệt để các năng khiếu bẩm sinh. Có thể coi hoạt động bản năng là mang tính tự phát, hiểu theo nghĩa ẩn dụ, hiểu theo nghĩa rằng các cơ quan thể xác có khuynh hướng thiên về một loại hoạt động nào đó - xu hướng ấy mạnh đến nỗi chúng ta không thể làm trái lại, cho dù để cố gắng làm trái lại, chúng ta có thể làm cho chúng biến đổi, cằn cỗi, và xấu đi. Nhưng coi các hoạt động nói trên là sự phát triển bình thường và tự phát thì là điều hoàn toàn hoang đường. Dù là tại kiểu giáo dục nào đi nữa thì các năng khiếu tự nhiên hoặc bẩm sinh chỉ cung cấp những ảnh hưởng ban đầu và có tính giới hạn; chúng không cung cấp các mục đích hoặc mục tiêu. Việc học tập không thể xảy ra bên ngoài các năng khiếu bẩm sinh ngu muội, nhưng học tập không có nghĩa là các năng khiếu bẩm sinh dốt nát tự động bộc lộ ra ngoài. Rõ ràng, quan điểm mâu thuẫn của Rousseau có nguyên nhân từ việc ông đã đồng nhất Thượng đế với Tự nhiên; đối với ông, các năng khiếu bẩm sinh là hoàn toàn tốt đẹp, chúng bắt nguồn trực tiếp từ một Đấng Sáng tạo sáng suốt và nhân từ. Để nhắc lại câu châm ngôn về người nông thôn và người thành thị theo cách khác: Thượng đế đã làm ra các cơ quan thể xác và năng khiếu bẩm sinh của con người, con người làm ra các mục đích sử dụng cho các cơ quan và năng khiếu ấy [tức ẩn dụ về Tự nhiên và xã hội]. Do đó, sự phát triển của cái thứ nhất cung cấp tiêu chuẩn đánh giá mà cái thứ hai phải phụ thuộc vào. Khi con người có ý định kiểm soát mục đích sử dụng của các hoạt động bẩm sinh, họ can thiệp vào một kế hoạch siêu phàm. Các hình thức tổ chức xã hội đã can thiệp vào Tự nhiên, can thiệp vào công trình của Thượng đế, đó chính là nguồn gốc

đầu tiên của sự đồi bại cá nhân. Sự khẳng định mãnh liệt của Rousseau về tính thiện có sẵn trong mọi xu hướng tự nhiên, là một phản ứng chống lại quan điểm thịnh hành về sự đồi bại tuyệt đối của bản tính bẩm sinh của con người, và sự khẳng định của ông đã ảnh hưởng mạnh mẽ tới việc thay đổi thái độ đối với những hứng thú của trẻ em. Nhưng hầu như chẳng cần thiết phải nói rằng các động năng bẩm sinh tự chúng là không tốt cũng chẳng xấu, mà chúng trở nên như thế nào là tùy vào mục đích sử dụng của chúng. Không ai có thể nghi ngờ điều cho rằng sự coi nhẹ, đàn áp, và cưỡng ép một số những bản năng này trong khi hi sinh các bản năng khác là nguyên nhân của nhiều điều hại lẽ ra có thể tránh khỏi. Song, bài học rút ra là, không được bỏ mặc các bản năng, không được để chúng phát triển "tự phát", mà phải cung cấp một môi trường để tổ chức chúng.

Quay trở lại những yếu tố đúng đắn trong các phát biểu của Rousseau, chúng ta thấy rằng, sự phát triển tự nhiên, xét như một mục tiêu, đã cho phép ông nêu bật những biện pháp sửa chữa rất nhiều điều tai hại trong thực tiễn giáo dục hiện hành, và chỉ ra một số những mục tiêu cụ thể đáng có. (1) Sự phát triển tự nhiên, xét như một mục tiêu, hướng sự chú ý vào các cơ quan thể xác và sự cần thiết của sức khỏe và sự cường tráng. Đối với các bậc cha mẹ và thầy giáo, mục tiêu của sự phát triển tự nhiên nghĩa là: Hãy coi sức khỏe là mục tiêu; không thể có được sự phát triển bình thường nếu không đề cao sự cường tráng thể xác – một sự thật rất hiển nhiên, song một sự thật mà việc thừa nhận thích đáng trong thực tiễn sẽ gần như lập tức làm thay đổi rất nhiều thực tiễn giáo dục. Quả thực, "Tự nhiên" là một từ ngữ mơ hồ và mang tính ẩn dụ, song có thể cho rằng "Tự nhiên" nói lên một điều sau đây: có những điều kiện đem lại hiệu quả giáo dục, và chừng nào chúng ta chưa biết được những điều kiện đó là gì và chưa học được cách làm cho các hoạt động thực tiễn của chúng ta trở nên phù hợp với các điều kiện ấy, chừng đó các mục tiêu của chúng ta dù cao quý và lý tưởng nhất cũng nhất định trở nên tồi tệ đi – chúng chỉ là lời nói suông và đầy cảm tính hơn là mang lại hiệu quả.

(2) Mục tiêu của sự phát triển tự nhiên thể hiện thành mục tiêu của sự đề cao tính vận động thể xác. Theo lời của Rousseau: "Trẻ em luôn ở trong tình trạng vận động; một cuộc sống ít hoạt động là có hại." Khi ông nói rằng Ý định của Tự nhiên là làm cho thể xác trở nên mạnh mẽ sau đó mới đến huấn luyện trí óc , ông hầu như chưa phát biểu sự kiện đó một cách rõ ràng. Song, giá như ông nói rằng "ý định" của tự nhiên (để dùng hình thức ngôn ngữ đầy chất thơ của ông) là phát triển trí óc riêng *bằng cách* luyện tập các cơ bắp của cơ thể, thì ông có lẽ đã phát biểu một sự kiện chắc chắn.

Nói cách khác, mục tiêu của việc tuân theo tự nhiên nghĩa là, nói một cách cụ thể, sự tôn trọng vai trò có thực của việc sử dụng các cơ quan thể xác vào những cuộc thám hiểm, vào việc xử lý vật liệu, vào các trò chơi và thi đấu.

(3) Mục tiêu tổng quát của giáo dục được thể hiện thành mục tiêu của sự tôn trọng những khác biệt cá nhân của trẻ em. Bất cứ ai coi trọng nguyên tắc của sự quan tâm tới các năng khiếu bẩm sinh đều phải chú ý tới sự kiện rằng các khả năng đó khác biệt nhau ở những cá nhân khác nhau. Sự khác biệt không chỉ đơn thuần thể hiện ở trình độ cao thấp về khả năng, mà thậm chí còn thể hiện rõ rệt hơn về đặc tính và cấu trúc. Như Rousseau đã nói: "Mỗi cá nhân sinh ra với một tính khí *riêng biệt*... Chúng ta áp dụng bừa những bài tập giống nhau cho trẻ em có những xu hướng tính cách khác nhau; giáo dục kiểu đó tiêu diệt khuynh hướng riêng biệt và để lại sự đơn điệu buồn tẻ. Do đó, sau khi chúng ta phí sức vào việc làm còi cọc các năng khiếu bẩm sinh đích thực, thì chúng ta lại chứng kiến sự xuất sắc ngắn ngủi và hão huyền được chúng ta thay thế dần dần chết hẳn, trong khi đó các khả năng tự nhiên bẩm sinh bị chúng ta tiêu diệt thì không thể hồi sinh."

Cuối cùng, việc tuân theo tự nhiên xét như là mục tiêu có nghĩa là nhận ra nguồn gốc, lúc thịnh suy của những sở thích và mối hứng thú. Năng khiếu xuất hiện và nảy nở không theo một quy tắc nào cả; thậm chí không hề có sự phát triển cùng một lúc bốn năng khiếu. Chúng ta không được bỏ lỡ cơ hội. Thời kỳ ban đầu của khả năng bẩm sinh là đặc biệt quý giá. Chúng ta khó lòng hình dung nổi một điều rằng, cái cách các khuynh hướng của thời thơ ấu bị đối xử sẽ định hình các khuynh hướng cơ bản và tác động nhiều tới sự thay đổi sau này của các năng lực. Sự quan tâm có tính giáo dục tới những năm tháng thơ ấu – để phân biệt với việc dạy những kiến thức nghề nghiệp thực tế – đã xuất hiện hầu như rõ rệt vào thời Pestalozzi và Froebel, trước đó là Rousseau, đã đề cao các nguyên tắc của tăng trưởng tự nhiên. Tính bất quy tắc của tăng trưởng và ý nghĩa của điều ấy đã được chỉ ra trong đoạn văn dưới đây của một nhà nghiên cứu về sự phát triển của hệ thần kinh. "Trong khi sự tăng trưởng diễn ra liên tục, có sự không cân xứng giữa các quá trình của thể xác và các quá trình của tâm trí, bởi tăng trưởng không bao giờ mang tính chung chung, nó được nhấn mạnh lúc này hoặc lúc khác... Trước sự tồn tại của những khác biệt to lớn về khả năng thiên phú, phương pháp nào thừa nhận ý nghĩa động lực của những sự tăng trưởng tự nhiên bất đồng đều, và lợi dụng chúng, ưa thích tính bất quy tắc hơn là sự tròn trịa bằng cách xén tỉa bớt những cái

thừa, thì phương pháp ấy sẽ bám sát nhất cái đang diễn ra trong thể xác và do đó chứng tỏ đó là phương pháp hiệu quả nhất."[31]

Quan sát các khuynh hướng tự nhiên trong những điều kiện bị ép buộc, là điều khó khăn. Các khuynh hướng tự nhiên dễ dàng bộc lộ nhất trong những câu nói và hành động bột phát của một đứa trẻ - nghĩa là, trong khi đứa trẻ tham gia vào công việc mà nó không bị áp đặt nhiệm vụ và khi nó không biết mình đang bị quan sát. Kết luận được rút ra không phải là các khuynh hướng đó thảy đều là đáng mong muốn bởi chúng là tự nhiên; mà kết luận là, bởi vì chúng luôn tồn tại sẵn ở đâu đó cho nên chúng gây tác động và chúng cần phải được tính đến. Chúng ta phải đảm bảo cung cấp một môi trường để duy trì sự tồn tại của những khuynh hướng đáng mong muốn, và hoạt động của chúng phải kiểm soát được chiều hướng xảy ra của các khuynh hướng khác và bằng cách ấy làm cho chúng không được sử dụng đến bởi chúng không dẫn đến kết quả nào cả. Rất nhiều khuynh hướng khi bộc lộ ra ngoài thường gây cho các bậc cha mẹ sự lo lắng có khi lại chỉ mang tính chất nhất thời, và đôi khi việc chú ý quá nhiều tới chúng sẽ chỉ khiến một đứa trẻ cố định sự chú ý vào những khuynh hướng ấy. Trong mọi trường hợp, người lớn quá dễ dàng coi các thói quen và nguyện vọng của họ như là các tiêu chuẩn để đánh giá, và coi mọi động lực của trẻ em đi chệch ra khỏi các tiêu chuẩn đánh giá đó đều là những điều sai trái cần phải loại bỏ. Sự giả tạo này, chống lại nó mạnh mẽ nhất là quan niệm về sự tuân thủ tự nhiên, là kết quả của những cố gắng ép buộc trực tiếp trẻ em phải tuân theo những tiêu chuẩn của người lớn.

Để kết luận, chúng ta lưu ý rằng quan niệm về sự tuân thủ tự nhiên, ở giai đoạn phát triển ban đầu của nó, đã kết hợp hai nhân tố hoàn toàn không có mối liên hệ cố hữu nào. Trước thời đại của Rousseau, các nhà cải cách giáo dục có khuynh hướng đề cao tầm quan trọng của giáo dục bằng cách gán cho nó quyền năng gần như vô giới hạn. Người ta cho rằng các dân tộc, các giai cấp và những con người của cùng một dân tộc là khác nhau chẳng qua là do sự khác biệt về đào tạo, rèn luyện và thực hành. Trên thực tế, tất cả mọi người khi sinh ra đều có trí tuệ, lý trí, khả năng nhận thức như nhau. Sự đồng nhất căn bản về trí tuệ có nghĩa là sự bình đẳng căn bản của tất cả mọi người và khả năng làm cho tất cả có chung một trình độ. Xét như là một sự phản đối lại quan điểm trên, học thuyết về sự hòa hợp với tự nhiên có nghĩa là một cách nhìn ít hình thức và ít trừu tượng hơn rất nhiều về trí óc và các khả năng của trí óc. Nó đã thay thế các

---

[31] Donaldson, *Sự phát triển của bộ não*, trang 356. [J.D]

khả năng trừu tượng của phân biệt, ghi nhớ, và tổng quát hóa, bằng các bản năng và động lực cụ thể và các khả năng sinh lý học – chúng khác biệt giữa cá nhân này với cá nhân khác (hệt như chúng khác biệt, như Rousseau đã chỉ rõ, ngay cả ở những con chó thuộc cùng một lứa đẻ). Trên phương diện này, học thuyết về sự hòa hợp của giáo dục với tự nhiên đã được củng cố sức mạnh nhờ sự phát triển của sinh vật học cận đại, sinh lý học, và tâm lý học. Trên thực tế, sự khác biệt giữa cá nhân này với cá nhân khác có nghĩa là, dù việc nuôi dạy, điều chỉnh, và biến đổi bằng nỗ lực giáo dục trực tiếp có ý nghĩa lớn lao đến thế nào đi nữa, thì tự nhiên, tức những năng khiếu chưa được giáo dục, vẫn cung cấp nền tảng và những nguồn lực cơ bản cho sự nuôi dạy ấy.

Mặt khác, học thuyết về sự tuân thủ tự nhiên là một giáo điều chính trị. Nghĩa là nó là sự nổi loạn chống lại các thiết chế xã hội, tập quán, và những lý tưởng hiện hữu (xem Chương VII, phần 4). Phát biểu của Rousseau cho rằng mọi thứ đều là tốt đẹp khi nó xuất phát từ bàn tay của Đấng Sáng tạo chỉ có ý nghĩa khi phát biểu ấy đối lập lại với phần kết luận của câu nói sau đây: "Tất cả mọi thứ đều trở bên đồi bại do bàn tay của con người." Và ông lại nói: "Con người *tự nhiên* có một giá trị tuyệt đối; nó là một đơn vị số lượng, một số nguyên trọn vẹn và không có bất kỳ mối quan hệ nào khác ngoài mối quan hệ với bản thân nó và đồng loại của nó. Con người văn minh chỉ là một đơn vị tương đối, là tử số của một phân số mà giá trị của nó phụ thuộc vào mẫu số, nó phụ thuộc vào mối quan hệ của nó với xã hội xét như một khối nguyên vẹn. Các thiết chế chính trị tốt là các thiết chế biến một người trở thành trái với tự nhiên." Xuất phát từ quan niệm nói trên về tính chất giả tạo và có hại của đời sống xã hội có tổ chức xét như nó đang tồn tại lúc này[32], ông đã quan niệm rằng Tự nhiên không chỉ cung cấp những ảnh hưởng quan trọng bậc nhất để khởi xướng sự tăng trưởng, nó còn cung cấp cả kế hoạch và mục đích của tăng trưởng. Nói rằng các thiết chế và phong tục xấu xa hầu như đương nhiên đem lại một sự giáo dục sai trái mà giáo dục nhà trường dù chu đáo nhất cũng không thể bù đắp được, là hoàn toàn đúng; song, kết luận không phải là, giáo dục phải tách rời khỏi môi trường, mà giáo dục phải cung cấp một môi trường ở đó các khả năng bẩm sinh được đem ra sử dụng vào mục đích tốt đẹp hơn.

---

[32] Chúng ta không được quên rằng Rousseau có quan niệm về một loại xã hội khác biệt căn bản, một xã hội đầy tình huynh đệ mà mục đích của nó phải đồng nhất với lợi ích của mọi thành viên, ông cho rằng xã hội đó tốt đẹp hơn rất nhiều so với các nhà nước hiện hữu bởi đó là những nhà nước tồi tệ hơn so với tình trạng của tự nhiên. [J.D]

2. Hiệu quả xã hội xét như là mục tiêu. Quan niệm cho rằng Tự nhiên cung cấp mục đích cho một nền giáo dục đích thực và xã hội cung cấp mục đích cho một nền giáo dục xấu, khó tránh khỏi gây ra sự phản đối. Sự phản đối được thể hiện rõ nhất dưới hình thức một học thuyết coi nhiệm vụ của giáo dục là cung cấp đúng cái mà Tự nhiên không thể cung cấp: làm cho cá nhân thích nghi với sự kiểm soát xã hội; làm cho các năng khiếu tự nhiên phải lệ thuộc vào các nguyên tắc xã hội. Không ngạc nhiên khi thấy giá trị của quan điểm về hiệu quả xã hội lại chủ yếu nằm ở ngay chính việc phản đối lại những điểm sai lầm trong học thuyết về sự phát triển tự nhiên; đồng thời, sự phản đối này lại bị lạm dụng khi nó được sử dụng để bỏ qua sự đúng đắn trong quan niệm đó [quan điểm về sự phát triển tự nhiên]. Sự thực là, chúng ta buộc phải dựa vào các hoạt động và thành tựu của đời sống liên kết để hiểu được sự phát triển của năng lực, tức hiệu quả, nghĩa là gì. Sai lầm nằm ở việc ngụ ý rằng chúng ta phải chọn các biện pháp làm cho các năng lực ấy phải lệ thuộc thay vì chọn các biện pháp sử dụng chúng để đem lại hiệu quả. Học thuyết [về hiệu quả xã hội] trở nên thích đáng nếu chúng ta thừa nhận hiệu quả xã hội không phải là giành được do ép buộc thụ động mà do chủ động sử dụng các khả năng của cá nhân vào các việc làm mang ý nghĩa xã hội.

(1) Sau khi thể hiện thành các mục tiêu cụ thể, hiệu quả xã hội ngụ ý vai trò quan trọng của năng lực nghề nghiệp. Con người không thể sống mà thiếu các phương tiện sinh sống; cách sử dụng và tiêu thụ các phương tiện đó có ảnh hưởng sâu sắc tới mọi mối quan hệ giữa con người với nhau. Nếu một cá nhân không thể tự kiếm sống cho bản thân mình và con cái, anh ta trở thành vật cản hoặc là một kẻ sống dựa vào hoạt động của những người khác. Anh ta tự bỏ lỡ một trong những kinh nghiệm mang tính giáo dục bậc nhất của đời sống. Nếu anh ta không được dạy để sử dụng đúng đắn các sản phẩm của nền công nghiệp, anh ta sẽ có nguy cơ lớn tự làm cho mình mất giá trị và xúc phạm những người khác bằng việc anh ta sở hữu của cải. Không một kiểu giáo dục nào có thể bỏ qua những mối quan tâm cơ bản như vậy. Vậy mà, nhân danh những lý tưởng cao quý và thiêng liêng, nền giáo dục đại học không chỉ thường xuyên bỏ qua các mối quan tâm ấy, mà nó còn tỏ ra coi thường như thể đó chưa phải là mối quan tâm có tính giáo dục. Cùng với sự thay đổi từ một xã hội cai trị bằng tập đoàn sang một xã hội dân chủ, lẽ đương nhiên người ta đề cao vai trò của một nền giáo dục nhằm mục đích giúp cho con người tiến bộ về mặt kinh tế trong cuộc sống xã hội, và có đủ khả năng quản lý các nguồn lực

kinh tế một cách hữu ích thay vì đơn thuần nhằm mục đích khoe khoang và xa hoa.

Tuy nhiên, có nguy cơ lớn sau đây: trong khi kiên quyết theo đuổi mục đích trên, các điều kiện và chuẩn mực kinh tế hiện hữu sẽ được chấp nhận như là không thay đổi được nữa. [Nhưng] một tiêu chí dân chủ lại đòi hỏi chúng ta phải phát triển năng khiếu tự nhiên để một cá nhân có đủ năng lực lựa chọn và tạo dựng sự nghiệp riêng. Nguyên tắc này bị vi phạm khi người ta có ý định chuẩn bị sẵn các cá nhân cho các nghề nghiệp được xác định rõ ràng, nghề nghiệp được lựa chọn không phải dựa trên các năng khiếu bẩm sinh đã qua luyện rèn, mà dựa trên sự giàu có và địa vị xã hội của cha mẹ. Trên thực tế, nền công nghiệp vào thời đại ngày nay đang trải qua những đổi thay nhanh chóng và bất ngờ nhờ sự ra đời của những phát minh mới mẻ. Nhiều nghề nghiệp mới mẻ ra đời, và nhiều nghề nghiệp truyền thống đang trải qua thay đổi lớn. Do đó, một ý định đào tạo một phương thức hiệu quả quá ư cụ thể sẽ làm thất bại ngay chính mục đích của nó. Khi nghề nghiệp thay đổi phương pháp, các cá nhân đó bị bỏ rơi mà có ít khả năng để tự thích nghi so với nếu như trước đó họ được hưởng một sự đào tạo ít hạn định hơn. Nhưng trên hết, cơ cấu nền công nghiệp của xã hội ngày nay, giống như mọi xã hội từng tồn tại trước đây, chứa đựng đầy rẫy những bất bình đẳng. Nền giáo dục đổi mới có mục tiêu như sau: tham gia vào việc sửa chữa đặc quyền bất công và sự chiếm đoạt bất công, chứ không phải duy trì chúng mãi mãi. Ở bất cứ nơi nào mà kiểm soát xã hội nghĩa là hoạt động của các cá nhân bị lệ thuộc vào uy quyền giai cấp, khi ấy xảy ra nguy cơ rằng sự giáo dục nghề nghiệp sẽ bị chi phối bởi việc chấp nhận *hiện trạng*. Khi đó, những khác biệt về cơ hội kinh tế sẽ quyết định nghề nghiệp tương lai của các cá nhân. Chúng ta vô tình làm hồi sinh những khiếm khuyết của hệ thống lý luận theo kiểu Platon (xem Chương VII, phần 3) nhưng lại bỏ sót phương pháp phân công lao động xã hội đầy tiến bộ của lý luận ấy.

(2) Hiệu quả công dân, hoặc tư cách công dân tốt. Dĩ nhiên, sẽ là tùy tiện khi tách rời năng lực nghề nghiệp ra khỏi khả năng làm công dân tốt. Song, từ ngữ thứ hai [tư cách công dân tốt] có thể được dùng để chỉ một số phẩm chất mơ hồ hơn [từ ngữ] năng lực nghề nghiệp. Những phẩm chất đó bao gồm, từ bất cứ phẩm chất nào ở một con người bầu bạn dễ chịu, cho đến tư cách công dân hiểu theo nghĩa chính trị: tư cách công dân tốt hàm nghĩa khả năng xét đoán sáng suốt con người và các biện pháp và khả năng tham gia với vai trò rõ ràng trong việc tạo ra luật cũng như tuân thủ luật. Hiệu quả công dân xét như là mục tiêu ít nhất đã có công giúp chúng

ta tránh được quan niệm về một sự đào tạo năng lực tinh thần chung chung. Nó lưu ý tới sự kiện rằng, năng lực bao giờ cũng có liên quan đến hoạt động nào đó, và rằng những điều cần thiết phải làm hơn cả là những điều đòi hỏi các mối quan hệ giữa một người với những người khác.

Ở đây, một lần nữa chúng ta lại phải cảnh giác với cách hiểu quá hạn hẹp về mục tiêu. Vào những giai đoạn nào đó, một cách hiểu riêng biệt thái quá đã loại trừ khám phá khoa học, bất chấp sự thật rằng suy cho cùng thì việc duy trì tiến bộ xã hội phụ thuộc vào khám phá khoa học. Bởi các khoa học gia thường được coi là những người mơ mộng sinh lý thuyết, họ hoàn toàn thiếu năng lực xã hội. Cần ghi nhớ rằng, về cơ bản, hiệu quả xã hội không gì khác chính là khả năng tham gia vào một sự trao đổi kinh nghiệm. Nó bao hàm toàn bộ những gì khiến kinh nghiệm của một người trở nên đáng giá hơn đối với những người khác, và toàn bộ những gì giúp một người tham gia một cách đầy đủ hơn vào kinh nghiệm có giá trị của người khác. Khả năng sáng tạo và cảm thụ nghệ thuật, khả năng giải trí, sử dụng thời gian rảnh rỗi một cách có ý nghĩa, là những yếu tố quan trọng hơn của hiệu quả xã hội so với những yếu tố thường được gắn theo quy ước với tư cách công dân.

Theo nghĩa rộng nhất, hiệu quả xã hội hoàn toàn nghĩa là quá trình làm cho *tư duy* trở nên phù hợp về mặt xã hội để nó tham gia thực sự vào quá trình biến các kinh nghiệm trở thành có thể truyền đạt được nhiều hơn nữa; tham gia vào quá trình phá vỡ những rào cản của sự phân tầng xã hội khiến cho các cá nhân không tiếp thu được những mối hứng thú của người khác. Khi hiệu quả xã hội bị giới hạn vào dịch vụ của các hành động công khai, khi ấy thành phần quan trọng nhất của hiệu quả xã hội (bởi đó là cái duy nhất đảm bảo cho hiệu quả xã hội) – khả năng cảm thông một cách có hiểu biết hoặc thiện chí – đã bị bỏ quên. Bởi khả năng cảm thông xét như một phẩm chất đáng có, là điều còn hơn cả xúc cảm đơn thuần; nó là một khả năng tưởng tượng, do học được mà có, về những gì con người có chung và một khả năng phẫn nộ trước bất cứ điều gì chia rẽ con người mà lẽ ra có thể tránh được. Đôi khi quan tâm nhân từ tới người khác lại chỉ là sự vô tình che đậy một ý định áp đặt người đó chấp nhận điều tốt đẹp thay vì giải phóng họ để họ có thể tìm kiếm và tìm thấy điều tốt đẹp bằng sự lựa chọn của bản thân. Hiệu quả xã hội, thậm chí sự phục vụ xã hội, sẽ trở thành công việc cực nhọc và vô cảm nếu tách rời khỏi sự thừa nhận thực sự về những lợi ích đa dạng mà cuộc đời có thể đem lại cho những con người khác nhau, và nếu tách rời khỏi niềm tin vào lợi ích xã hội của việc khuyến khích mỗi cá nhân tự tìm cho mình sự lựa chọn thông minh.

3. [Đào luyện] văn hóa xét như là mục tiêu. Cho rằng hiệu quả xã hội có phải là một mục tiêu phù hợp với văn hóa hay không, tùy thuộc vào những xem xét ở trên. Văn hóa nghĩa là ít nhất cái gì đó được vun bồi, cái gì đó chín muồi; nó đối lập lại với cái non nớt và cái thô lỗ. Khi cái "tự nhiên" được đồng nhất với sự non nớt nói trên, khi ấy văn hóa được đối lập lại với cái được coi là sự phát triển tự nhiên. Ngoài ra, văn hóa còn có nghĩa là cái gì đó thuộc về cá nhân; nó là sự vun bồi khả năng thưởng thức các tư tưởng, nghệ thuật và những mối hứng thú rộng lớn của con người. Khi tính hiệu quả được đồng nhất với một phạm vi hạn hẹp của *các hành động* thay vì tinh thần và ý nghĩa của *hoạt động*, khi ấy văn hóa được đối lập lại với tính hiệu quả. Dù được gọi là văn hóa hay sự phát triển trọn vẹn của nhân cách, tác động của nó đều giống hệt với ý nghĩa đích thực của hiệu quả xã hội hễ khi nào chúng ta tôn trọng cái gì là duy nhất trong một cá nhân – và một người chấm dứt là một cá nhân nếu như ở anh ta mất đi cái gì đó không thể đem so sánh. Đối lập lại với điều đó là cái xoàng xoàng, cái trung bình. Hễ khi nào phẩm chất khu biệt được phát triển, khi đó nhân cách sẽ có tính độc đáo, và nhờ đó mà sự phục vụ xã hội sẽ không chỉ đơn thuần là việc cung cấp hàng hóa vật chất về mặt số lượng. Bởi làm sao có được một xã hội thực sự đáng để phục vụ nếu như xã hội ấy không được cấu thành từ những cá nhân mang đặc tính có ý nghĩa của riêng mình?

Sự thực là, sự đối lập giữa giá trị cao quý của nhân cách và hiệu quả xã hội là sản phẩm của một xã hội được tổ chức theo kiểu phong kiến với sự phân chia cứng nhắc giữa người ở địa vị dưới và người ở địa vị trên. Người ở địa vị trên được cho là có thời gian và cơ hội để tự phát triển xét như những con người; người ở địa vị dưới bị giới hạn vào việc cung cấp các sản phẩm bề ngoài. Khi hiệu quả xã hội xét như nó được đánh giá bởi sản phẩm hoặc kết quả đầu ra được coi là lý tưởng của một xã hội tự cho là dân chủ, khi ấy hiệu quả xã hội nghĩa là người ta chấp nhận và tiếp tục duy trì thái độ coi rẻ quần chúng, điều đặc trưng của toàn bộ giới quý tộc . Nhưng nếu như dân chủ bao hàm một ý nghĩa đạo đức và lý tưởng, thì ý nghĩa đó là, tất cả mọi người đều phải phục vụ xã hội và tất cả mọi người đều có cơ hội để phát triển những khả năng riêng. Trong giáo dục, sự tách rời hai mục tiêu nói trên đã có hại cho nền dân chủ; khi tính hiệu quả bị thu hẹp lại về mặt ý nghĩa và điều ấy được chấp nhận, khi đó nền dân chủ bị mất đi lý do tồn tại căn bản của nó.

Hiệu quả xét như là mục tiêu (giống như mọi mục tiêu giáo dục) phải được đưa vào bên trong tiến trình của kinh nghiệm. Khi hiệu quả được đánh giá bằng các sản phẩm hữu hình bên ngoài, chứ không được đánh giá

bằng việc đạt được một kinh nghiệm có giá trị riêng biệt, khi ấy nó mang tính duy vật chất chủ nghĩa. Hiểu theo nghĩa nghiêm ngặt nhất, hàng hóa xét như là kết quả dù đó là kết quả tự nhiên của hiệu quả xã hội, thì chúng vẫn chỉ là sản phẩm phụ của giáo dục: những sản phẩm phụ không thể tránh khỏi và có vai trò quan trọng, song dù sao đi nữa vẫn là sản phẩm phụ. Đặt ra một mục tiêu từ bên ngoài tức là gây phản tác dụng bởi nó củng cố quan niệm sai lầm đã đồng nhất văn hóa với cái gì đó thuần túy "nội tâm". Và quan niệm về sự hoàn thiện một nhân cách "nội tâm" chính là dấu hiệu chắc chắn cho thấy xã hội đó có sự phân hóa. Cái được gọi là "nội tâm" đơn giản chỉ là cái không thể liên hệ được với người khác – tức không thể được truyền đạt đầy đủ và tự do. Người ta thường coi văn hóa tinh thần là cái phù phiếm, gắn liền với cái gì đó đồi bại, chỉ bởi vì văn hóa được quan niệm như là điều gì đó mà một người giữ ở trong tâm hồn – và do đó chỉ dành riêng cho anh ta. Một người liên kết thế nào với những người khác thì anh ta như thế ấy xét như một con người. Điều này vượt lên trên cả hai điều sau đây: tính hiệu quả, tức cốt ở việc cung cấp các sản phẩm cho người khác; và văn hóa, tức sự tinh tế và bóng bẩy chỉ dành riêng cho một mình anh ta.

Mọi cá nhân đều bỏ lỡ nghề nghiệp của mình, dù đó là nông dân, bác sĩ, giáo viên, nhà nghiên cứu, nếu người đó không thấy được rằng, việc tạo ra được các kết quả có giá trị đối với người khác luôn đi kèm cùng với một tiến trình của kinh nghiệm vốn đã có giá trị. Vậy tại sao lại tồn tại quan niệm cho rằng một người buộc phải lựa chọn giữa việc hi sinh bản thân để làm điều có ích cho người khác hoặc hi sinh người khác để theo đuổi mục đích của riêng mình, dù là để cứu rỗi linh hồn của chính anh ta hay để xây dựng một đời sống tinh thần và nhân cách bên trong? Rốt cuộc đã xảy ra điều sau đây: bởi vì cả hai khả năng lựa chọn nói trên đều không thể tồn tại liên tục, cho nên chúng ta chọn một sự thỏa hiệp và một sự luân phiên. Người ta lần lượt đi thử từng con đường. Không có bi kịch nào lớn hơn việc quá nhiều tư tưởng tự nhận là mang tính tâm linh và tôn giáo của thế giới này đã đề cao lý tưởng của sự hi sinh bản thân và lý tưởng của sự tự hoàn thiện về tinh thần, thay vì dồn mọi cố gắng để chống lại thái độ nhị nguyên này về đời sống. Thuyết nhị nguyên đã được hình thành quá vững chắc nên không thể dễ dàng lật đổ; vì lý do đó, ngày nay nhiệm vụ đặc biệt của giáo dục là, đấu tranh nhân danh một mục tiêu trong đó hiệu quả xã hội và văn hóa cá nhân là đồng nghĩa với nhau thay vì là đối lập.

Tóm lại, Mục tiêu tổng quát hoặc mục tiêu bao trùm là những điểm nhìn để khảo sát các vấn đề cụ thể của giáo dục. Do đó, nó là sự kiểm chứng giá trị của phương pháp phát biểu mọi mục đích quan trọng để xem thử mục đích ấy có thể biến đổi dễ dàng và nhất quán thành các phương thức hành động được gợi ý bởi một mục đích khác hay không. Chúng ta đã áp dụng cách này cho ba mục tiêu tổng quát của giáo dục: sự phát triển phù hợp với Tự nhiên, hiệu quả xã hội, và văn hóa hay việc làm phong phú tinh thần của cá nhân. Tại mỗi trường hợp, chúng ta đều thấy rằng các mục tiêu trở nên mâu thuẫn với nhau nếu chúng được phát biểu không đầy đủ. Phát biểu không đầy đủ về sự phát triển tự nhiên đã coi khả năng bẩm sinh trong quá trình phát triển được cho là tự phát, như là sự kết thúc hẳn. Từ điểm nhìn đó, việc huấn luyện để có ích cho người khác, lại bị coi là sự ép buộc bất bình thường; một kiểu giáo dục có chủ đích làm biến đổi sâu sắc chúng, lại bị coi là làm đồi bại chúng. Song, nếu chúng ta thừa nhận rằng các hoạt động tự nhiên nghĩa là các hoạt động bẩm sinh và chúng chỉ phát triển nếu được đem ra sử dụng trong quá trình giáo dục, thì sự mâu thuẫn nói trên không còn tồn tại nữa. Tương tự, nếu định nghĩa hiệu quả xã hội là sự phục vụ người khác một cách bề ngoài, thì quan niệm đó tất yếu sẽ đối lập hiệu quả xã hội với việc làm phong phú kinh nghiệm về mặt ý nghĩa xét như là mục tiêu, trong khi đó văn hóa nếu được hiểu như là quá trình làm cho tâm hồn tinh tế thì nó đối lập lại với một xu hướng tính cách xã hội hóa. Song, hiệu quả xã hội xét như một mục đích giáo dục phải có nghĩa là sự vun bồi khả năng tham gia một cách tự do và đầy đủ vào các hoạt động chung hoặc chia sẻ. Hiệu quả xã hội không thể tồn tại nếu không có văn hóa, mặc dù nó giúp ích cho văn hóa, bởi người ta không thể tham gia vào mối quan hệ giao tiếp với người khác mà không có sự học tập – mà không có thêm một điểm nhìn rộng lớn hơn và nếu không nhận ra những sự vật mà chỉ có học tập mới giúp cho làm được điều ấy. Và có lẽ không định nghĩa nào về văn hóa tốt hơn định nghĩa sau đây: văn hóa của một người là khả năng liên tục mở rộng phạm vi và tính chính xác của khả năng nhận ra các ý nghĩa.

Chương X

HỨNG THÚ VÀ KỶ LUẬT

1. Nghĩa của thuật ngữ. Chúng ta đã nhận thấy sự khác nhau giữa thái độ của một khán giả và thái độ của một tác nhân hoặc người tham gia. Người thứ nhất thờ ơ với những gì đang xảy ra; kết quả nào cũng giống hệt như kết quả nào, bởi mỗi kết quả chỉ là một điều gì đấy để nhìn vào. Người thứ hai bị ràng buộc vào những gì đang xảy ra; đối với anh ta, kết quả của điều xảy ra tạo ra sự khác biệt. Những vận may của anh ta hầu như bị đặt cược vào kết quả của các sự kiện. Do đó, anh ta cố gắng hết sức để tác động tới chiều hướng của sự việc đang diễn ra. Người thứ nhất giống như người đang ngồi trong một xà lim nhà tù và nhìn mưa rơi ngoài cửa sổ; mọi thứ đối với anh ta đều như nhau. Người kia giống như một người đã lên kế hoạch cho chuyến đi chơi dã ngoại vào ngày hôm sau mà cơn mưa dai dẳng sẽ làm hỏng kế hoạch đó. Chắc chắn anh ta không thể tác động tới thời tiết của ngày mai bằng những phản ứng trong hiện tại, song anh ta có thể lựa chọn một số biện pháp để có thể ảnh hưởng tới những sự kiện sẽ xảy ra, ví thử như anh ta hoãn chuyến đi chơi đã được lên kế hoạch chẳng hạn. Giả sử một người nhìn thấy một chiếc xe ngựa đang tiến tới và chiếc xe có thể đè lên anh ta, nếu như anh ta không thể chặn chuyển động của chiếc xe, thì ít nhất anh ta cũng có thể đứng tránh sang một bên nếu như anh ta dự liệu kịp thời được những hệ quả. Trong nhiều trường hợp, thậm chí anh ta có thể can thiệp một cách trực tiếp hơn. Như vậy, thái độ của một người tham gia vào diễn biến của sự việc là thái độ kép: có sự lo lắng, lo âu đến những hệ quả sẽ xảy ra, và một xu hướng hành động để đảm bảo những hệ quả tốt đẹp sẽ xảy ra và ngăn cản những hệ quả xấu.

Thái độ trên được biểu thị bằng các từ ngữ sau: quan tâm, hứng thú. Các từ ngữ này hàm ý một người bị ràng buộc vào những khả năng gắn liền với đối tượng; vì vậy anh ta luôn ở trong tư thế đề phòng những gì mà các đối tượng có thể gây ra cho anh ta; và trên cơ sở sự kỳ vọng hoặc dự liệu,

anh ta mong muốn hành động để làm cho tình hình diễn ra theo chiều hướng thế này chứ không phải thế khác. Hứng thú và mục tiêu, quan tâm và mục đích, nhất thiết có liên hệ với nhau. Các từ ngữ như mục tiêu, ý định, mục đích, nhấn mạnh tới *kết quả* mà ta mong muốn và cố gắng để đạt được; các từ ngữ này bao hàm đương nhiên thái độ quan tâm và háo hức chăm chú của cá nhân. Những từ ngữ như hứng thú, yêu mến, quan tâm, động cơ, thì nhấn mạnh tới mối liên quan giữa điều được dự liệu và may rủi của cá nhân, và việc anh ta thực sự mong muốn hành động để đem lại một kết quả khả dĩ. Những từ ngữ này bao hàm đương nhiên những sự thay đổi khách quan. Nhưng sự khác biệt [giữa hai nhóm từ ngữ nói trên] chỉ là sự khác biệt về sự nhấn mạnh; cái nghĩa ở nhóm này thì mờ nhạt nhưng lại được nhấn mạnh ở nhóm từ ngữ kia. *Cái gì* được tiên liệu thì đều mang tính khách quan và trung lập; cơn mưa vào ngày mai; khả năng bị xe ngựa chẹt. Song, đối với một sinh vật tích cực, một sinh vật biết tham gia vào các hệ quả thay vì bàng quan trước hệ quả đó, thì cùng lúc ấy còn có cả sự phản ứng cá nhân nữa. Sự khác biệt được nhận ra trong trí tưởng tượng tạo ra sự khác biệt trong hiện tại, sự khác biệt ấy được thể hiện bằng thái độ lo lắng và cố gắng. Mặc dù các từ ngữ như yêu mến, lo lắng, và động cơ, biểu thị một thái độ của sở thích cá nhân, song bao giờ chúng cũng là những thái độ trước *các đối tượng* - trước cái được dự liệu. Chúng ta có thể coi giai đoạn của sự dự liệu khách quan nói trên là mang thuộc tính trí tuệ và giai đoạn nảy sinh thái độ quan tâm cá nhân là mang thuộc tính của xúc cảm và ý chí, song hoàn toàn không có bất kỳ sự tách rời giữa các sự kiện của tình huống.

Một sự tách rời như vậy chỉ tồn tại nếu như thái độ của cá nhân diễn biến theo cách riêng của nó trong một thế giới chỉ có mình nó. Thế nhưng, thái độ của cá nhân bao giờ cũng là sự phản ứng trước điều đang xảy ra tại tình huống mà cá nhân có tham gia, và các thái độ đó có bộc lộ thành sự phản ứng được hay không tùy thuộc vào mối quan hệ tương giao giữa chúng với những thay đổi khác. Các hoạt động của sự sống chỉ nảy nở và thất bại trong mối liên hệ giữa chúng và những thay đổi của môi trường. Hiểu theo nghĩa đen, chúng bị ràng buộc vào những thay đổi đó; khao khát, xúc cảm và yêu thương chẳng qua chỉ là những cách ràng buộc khác nhau giữa hành động của chúng ta với hành động của sự vật và con người ở quanh ta. Thay vì chúng biểu thị một vương quốc thuần túy cá nhân hoặc chủ quan, tách rời khỏi thế giới khách quan và trung lập, thì chúng lại chỉ rõ sự không tồn tại một thế giới như thế. Chúng cung cấp bằng chứng

thuyết phục rằng những thay đổi của sự vật không phải là thuộc về một thế giới tách rời khỏi các hoạt động của một bản ngã, và sự nghiệp cùng hạnh phúc của bản ngã bị ràng buộc vào sự vận động của con người và sự vật. Hứng thú, quan tâm, nghĩa là bản ngã và thế giới ăn khớp với nhau trong một tình huống đang diễn biến.

Từ "hứng thú", theo cách dùng thông thường, biểu đạt (*i*) toàn bộ tình trạng của sự phát triển thực sự, (*ii*) những kết quả khách quan mà ta dự liệu và mong muốn, và (*iii*) khuynh hướng tình cảm cá nhân. (*i*) Nghề nghiệp, việc làm, sự theo đuổi, công việc, thường được gọi là hứng thú. Như vậy, chúng ta nói rằng hứng thú của một người là chính trị, hoặc nghề viết báo hoặc làm từ thiện hoặc khảo cổ học hoặc sưu tầm tranh khắc Nhật Bản hoặc nghề ngân hàng. (*ii*) Hứng thú còn có nghĩa là thời điểm mà một đối tượng gây xúc động hoặc sự chú ý của một người; thời điểm mà đối tượng gây ảnh hưởng tới anh ta. Trong một số nghĩa vụ pháp lý, một người phải chứng minh rằng mình có khả năng "hứng thú" [quan tâm, lợi ích] thì mới có quyền xuất hiện tại tòa. Anh ta phải chứng minh rằng biện pháp đề xuất nào đó là có liên quan đến công việc của anh ta. Một hội viên hùn vốn vẫn có một mối hứng thú đối với một công ty bởi vì sự phát đạt hay sa sút của công ty đó tác động tới lợi nhuận hoặc trách nhiệm pháp lý của anh ta mặc dù anh ta không tham gia thực sự vào việc điều hành công ty đó. (*iii*) Khi chúng ta nói một người có hứng thú tới điều này hay điều khác, chúng ta nhấn mạnh trực tiếp thái độ cá nhân của người đó. Có hứng thú tức là tình trạng bị thu hút, bị ràng buộc, bị cuốn hút vào đối tượng nào đó. Bén một hứng thú tức là đang ở trong tình trạng cảnh giác, quan tâm, lưu ý. Chúng ta nói tới một người có hứng thú theo cả hai ý nghĩa sau đây: anh ta chìm đắm trong công việc nào đó và anh ta tìm thấy sở trường của mình trong công việc đó. Cả hai ý nghĩa này đều biểu lộ việc bản ngã bị lôi cuốn vào một đối tượng.

Trong lĩnh vực giáo dục, khi vị trí của hứng thú được đề cập tới với giọng chê bai, người ta sẽ thấy rằng ý nghĩa thứ hai của nó được cường điệu và sau đó bị cô lập. Hứng thú được hiểu đơn thuần là tác động của một đối tượng tới ưu điểm hoặc nhược điểm của cá nhân, tới thành công hoặc thất bại của cá nhân. Bị tách rời khỏi mọi diễn biến khách quan của sự việc, hứng thú chỉ còn là tình trạng vui sướng hoặc đau khổ thuần túy của cá nhân. Trên phương diện giáo dục, người ta đi đến chỗ cho rằng đề cao tầm quan trọng của hứng thú nghĩa là gắn thêm tính chất hấp dẫn nào đó cho vật liệu mà nếu không thế vật liệu đó sẽ mang tính trung lập; để

duy trì sự chú ý và sự cố gắng, người ta dùng khoái lạc để mua chuộc. Cách làm này bị gọi giễu một cách thích đáng là sư phạm "từ thiện"; một lý luận giáo dục "phát chẩn".

Sự phản đối nói trên được dựa trên sự kiện – hoặc sự giả định – rằng các hình thức của kỹ năng phải học và nội dung phải lĩnh hội không cần thiết phải tạo ra sự hứng thú: nói cách khác, chúng được cho là không thích hợp với các hoạt động bình thường của học sinh. Biện pháp sửa chữa không nằm ở việc tìm ra khuyết điểm của học thuyết về hứng thú, lại càng không phải là đi tìm cái bả mồi dễ chịu nào đó để đem gắn vào vật liệu xa lạ. Biện pháp sửa chữa nằm ở việc phát hiện ra những đối tượng và những phương thức hành động có mối liên hệ với các năng lực hiện có của học sinh. Khi vật liệu thu hút hoạt động và duy trì hoạt động đó một cách nhất quán và liên tục, thì chức năng đó của vật liệu chính *là* sự hấp dẫn của nó. Nếu vật liệu tạo ra được hiệu quả theo cách đó, thì chẳng cần đến hoặc chẳng cần tìm kiếm những thủ thuật tạo sự hấp dẫn cho vật liệu hoặc chẳng cần viện đến nỗ lực độc đoán, ép buộc nữa vời.

Về mặt từ nguyên, "hứng thú" hàm ý cái nằm *ở giữa* - tức cái nối hai sự vật mà lúc khác chúng ở cách xa nhau. Trong giáo dục, khoảng cách được rút ngắn đó có thể được coi là khoảng cách về thời gian. Bởi việc một tiến trình phải cần có thời gian thì mới có thể hoàn thành là một sự kiện quá hiển nhiên đến nỗi hiếm khi chúng ta phát biểu nó một cách rõ ràng. Chúng ta không lưu ý tới sự kiện rằng có một quãng đường phải vượt qua trong tăng trưởng, nó nằm giữa giai đoạn bắt đầu và giai đoạn hoàn thành của quá trình; chúng ta bỏ sót một điều rằng có điều gì đó can thiệp vào quá trình đó. Trong học tập, các năng lực hiện có của học sinh là giai đoạn ban đầu; mục tiêu của người thầy là ranh giới ở xa. Nằm ở giữa là *phương tiện* - tức các điều kiện trung gian: những hành động phải thực hiện; những khó khăn phải vượt qua; những vật dụng phải dùng đến. Chỉ có *dựa vào* chúng, hiểu theo nghĩa đen của chữ "thời gian", các hoạt động ban đầu [của học sinh] mới có thể đạt tới một sự hoàn thiện mỹ mãn.

Những điều kiện trung gian gây hứng thú cho học sinh chính bởi vì diễn biến của các hoạt động hiện hữu theo đúng mục đích được dự liệu và mong muốn, phụ thuộc vào chúng. Có những cách gọi tên khác nhau cho "những điều kiện trung gian": phương tiện để thực hiện các khuynh hướng hiện có, cái đứng "ở giữa" người thực hiện và mục đích của anh ta. Khi vật liệu cần thiết phải được làm tăng sự hấp dẫn, điều đó nghĩa là xét như nó được trình bày, nó thiếu mối liên hệ với các mục đích và năng lực hiện có

[của học sinh]: hoặc giả, nếu nó có mối liên hệ ấy thì sự liên hệ đó không được nhận ra. Làm tăng sự hấp dẫn của vật liệu bằng cách dẫn dắt để một người nhận ra mối liên hệ đang tồn tại nói trên, là điều tuyệt đối khôn ngoan; làm tăng sự hấp dẫn cho vật liệu dựa vào sự khích lệ giả tạo và xa lạ, thì điều đó xứng đáng với những tiếng tăm xấu của quan niệm tồn tại xưa nay về hứng thú trong giáo dục.

Chúng ta đã nói quá nhiều về nghĩa của từ "hứng thú". Bây giờ chúng ta nói tới nghĩa của từ "kỷ luật". Khi nào một hoạt động đòi hỏi phải có thời gian để hoàn thành, khi nào có rất nhiều phương tiện và trở ngại nằm ở giữa sự khởi đầu và kết thúc, khi đó sự suy nghĩ cân nhắc và kiên trì là cần thiết. Có thể thấy rõ, phần lớn nghĩa của từ "ý chí", theo cách nói hằng ngày, hoàn toàn nghĩa là tính kiên trì và nhẫn nại một cách có chủ tâm và hữu thức để theo đuổi một tiến trình hành động đã dự định bất chấp khó khăn và sự xúi giục cản trở. Theo cách sử dụng thông thường của từ "ý chí", người có ý chí mạnh mẽ tức là người không dao động hoặc nửa vời trong quá trình theo đuổi mục đích đã chọn. Năng lực của anh ta là có tính thực thi; tức là, anh ta phấn đấu bền bỉ và kiên quyết thực thi hoặc thực hiện mục tiêu của mình. Một ý chí yếu ớt thì bao giờ cũng dễ dao động giống như là mặt nước vậy.

Rõ ràng, có hai nhân tố nằm trong ý chí. Một nhân tố liên quan đến việc dự liệu các kết quả, nhân tố kia liên quan đến mức độ ảnh hưởng do kết quả dự liệu đó tác động lên người ấy. (*i*) Ngoan cố cũng nghĩa là kiên trì, song nó không phải là ý chí hiểu theo nghĩa ưu điểm. Ngoan cố có thể chỉ là tính không chịu thay đổi và tính vô cảm của động vật. Một người có thể bền bỉ làm một điều gì đấy chỉ bởi vì anh ta đã khởi đầu công việc đó, không phải do bất kỳ mục đích được cân nhắc rõ ràng nào. Trên thực tế, người ngoan cố thường không chịu (mặc dù anh ta có thể hoàn toàn không ý thức được sự khước từ của mình) tự mình làm rõ đâu là mục đích được đề ra, nói chung; anh ta có một suy nghĩ rằng nếu anh ta tự cho phép mình hiểu rõ và hiểu đầy đủ mục đích, thì mục đích có thể sẽ không còn giá trị nữa. Ở tính cố chấp đạt bằng được mục đích, việc khước từ phê phán các mục đích đang tồn tại thậm chí còn thể hiện rõ rệt hơn nữa. Người thực sự hành động là người luôn cân nhắc các mục đích của mình, anh ta hiểu rõ ràng và đầy đủ các kết quả do hành động đem lại. Những người được gọi là thiếu ý chí hoặc buông thả bao giờ cũng tự lừa dối mình về những hệ quả do các hành động của họ đem lại. Họ chọn ra đặc tính nào đó dễ chịu và phớt lờ mọi trạng huống đi kèm. Khi họ bắt đầu hành động, những kết quả

gây khó chịu mà trước đó họ cố tình bỏ qua, bắt đầu xuất hiện. Họ ngã lòng hoặc giả họ than vãn rằng mục đích đúng đắn của họ đã bị số phận tàn nhẫn can thiệp, và họ chuyển sang phương châm hành động khác. Khó lòng thổi phồng điều sau đây [bởi nó đã quá hiển nhiên]: sự khác biệt lớn nhất giữa ý chí mạnh mẽ và ý chí yếu ớt là khác biệt về trí tuệ, nó cốt ở mức độ quyết tâm bền bỉ và mức độ cân nhắc đầy đủ các hệ quả.

(*ii*) Dĩ nhiên, một người vẫn có thể chẳng hạn tìm ra các kết quả bằng cách suy đoán. Khi đó anh ta vẫn nhìn thấy trước được mục đích, song anh ta không bám chặt vào mục đích ấy. Mục đích là cái gì đó để xem xét và anh ta duy trì nó vì hiếu kỳ hơn là điều cần hoàn thành. Không ai có thể vượt qua khả năng suy nghĩ cho phép của mình, song một người lại có thể sử dụng khả năng suy nghĩ một cách phiến diện. Khi một người cân nhắc hệ quả của các phương châm hành động đề ra, chúng ta nói anh ta "lấy nó ra". Một tính tình yếu mềm nào đó ngăn cản anh ta duy trì sự chú ý vào mục đích đã dự định và ngăn cản anh ta bắt tay vào hành động. Hầu hết con người đều tự nhiên từ bỏ một đường lối hành động đã đề ra khi họ gặp những trở ngại bất thường, bất ngờ, hoặc khi họ được khích lệ chuyển sang một hành động trước mắt dễ chịu hơn.

Một người được huấn luyện để có thể cân nhắc các hành động của mình, để thực hiện chúng một cách có chủ tâm, tức là người ấy có kỷ luật trong chừng mực đó. Nếu ngoài khả năng nói trên, người đó còn có thêm khả năng duy trì một tiến trình hành động đã được lựa chọn một cách thông minh bất chấp sự sao lãng, bối rối, và khó khăn, tức là chúng ta hiểu được bản chất của kỷ luật. Kỷ luật nghĩa là năng lực sẵn có để có thể đem ra sử dụng; nghĩa là làm chủ các nguồn lực sẵn có để hoàn thành hành động đã cam kết. Biết được mình phải làm gì và vận động để nhanh chóng thực hiện việc đó và bằng cách sử dụng những phương tiện cần thiết, tức là có kỷ luật, bất kể chúng ta đang nghĩ tới một đám đông hay một trí óc. Kỷ luật là cái mang tính tích cực. Thị uy tinh thần, kìm nén khuynh hướng tự nhiên, ép buộc sự vâng lời, hành hạ thể xác, bắt cấp dưới thực hiện một công việc không phù hợp – những việc làm đó có mang tính kỷ luật hay không, tùy thuộc vào việc chúng có nhắm tới hay không sự phát triển năng lực nhận ra điều người ta định làm và nhắm tới sự kiên trì để hoàn thành công việc.

Có lẽ không cần thiết phải nhấn mạnh rằng hứng thú và kỷ luật là gắn liền với nhau, chứ không đối lập nhau. (*i*) Ngay cả khi năng lực đang trải qua khâu mang tính thuần túy trí tuệ [nhất] của quá trình huấn luyện –

tức khi mà người ta nhận ra điều mình đang làm xét như nó được biểu hiện trong các hệ quả – thì nó cũng không thể xảy ra mà không có hứng thú. Nếu không có hứng thú, việc suy nghĩ cân nhắc sẽ chỉ mang tính chất chiếu lệ và hời hợt. Các bậc cha mẹ và thầy cô thường than phiền – và họ than phiền là đúng – rằng trẻ em "không muốn nghe hoặc giả không muốn hiểu". Trí óc của chúng không thấy chủ đề hứng thú chính bởi vì chủ đề ấy chẳng hề liên quan gì tới chúng; nó không tham gia vào các mối quan tâm của chúng. Đây là một tình trạng cần được sửa chữa, song biện pháp sửa chữa không nằm trong việc sử dụng những phương pháp càng làm tăng thêm sự lãnh đạm và ác cảm. Ngay cả việc trừng phạt một đứa trẻ vì sự lơ là, thì đó cũng là cách để cố gắng làm cho nó hiểu ra rằng nội dung đó *không phải* là một điều hoàn toàn chẳng có liên quan gì; đó là một cách để khơi dậy "hứng thú", tức là tạo ra một cảm giác liên hệ. Rốt cuộc, ý nghĩa của việc trừng phạt ấy được đánh giá bằng việc nó kích thích đơn thuần về mặt thể xác để đứa trẻ hành động theo cách mà người lớn mong muốn hay là sự trừng phạt ấy dẫn dắt đứa trẻ đến chỗ "suy nghĩ" – nghĩa là ngẫm nghĩ về các hành động của mình và làm cho các hành động ấy thấm đượm mục tiêu. (*ii*) Nói rằng hứng thú là điều kiện tất yếu của sự kiên trì mang tính thực thi, là điều còn hiển nhiên hơn nữa. Các nhà tuyển dụng không đăng quảng cáo tìm người lao động không có hứng thú với công việc họ đang làm. Nếu người ta muốn tuyển dụng một luật sư hoặc một bác sĩ, người ta chẳng bao giờ nảy ra trong đầu lập luận rằng người được tuyển dụng sẽ gắn bó tận tụy với công việc của anh ta hơn nếu như công việc ấy hoàn toàn không phù hợp với bản tính của anh ta đến nỗi anh ta chỉ đơn thuần làm việc vì ý thức nghĩa vụ. Hứng thú là cái đo lường – hay đúng hơn nó chính là sự đo lường– mức độ hấp dẫn của mục đích dự liệu để kích thích một người phải hành động để thực hiện mục đích đó.

2. Tầm quan trọng của khái niệm hứng thú trong giáo dục. Hứng thú là kết quả của ảnh hưởng gây hấp dẫn của các đối tượng trong mọi kinh nghiệm có mục đích – dù đối tượng được nhận ra hay chúng hiện diện trong trí tưởng tượng. Nói một cách cụ thể, giá trị của việc thừa nhận vai trò động lực của hứng thú trong một quá trình phát triển có tính giáo dục nằm ở chỗ chúng ta không được coi nhẹ các khả năng tự nhiên, nhu cầu, và sở thích cụ thể của từng trẻ em. Người nào thừa nhận vai trò quan trọng của hứng thú thì sẽ không cho rằng mọi trí óc đều làm việc theo cách giống nhau bởi chúng ngẫu nhiên có chung người thầy và sách giáo khoa. Thái

độ và phương thức phản ứng thay đổi theo sức hấp dẫn cụ thể của cùng một vật liệu, và bản thân sự hấp dẫn đó cũng thay đổi theo sự khác biệt về khả năng bẩm sinh, kinh nghiệm quá khứ, cách sinh hoạt v.v... Song, những sự kiện của hứng thú còn cung cấp cho triết lý giáo dục những mối lưu tâm mang giá trị tổng quát. Nếu được hiểu chính xác, những mối lưu tâm ấy đặt chúng ta vào sự cảnh giác trước một số quan niệm nào đó về trí óc và nội dung từng rất thịnh hành trong tư tưởng triết học trong quá khứ, và hiện tại chúng thực sự là một ảnh hưởng cản trở việc dạy học và kỷ luật. Người ta hầu như luôn đặt trí óc ở vị trí bên trên thế giới của sự vật và sự kiện mà ta muốn biết; nó được coi là cái gì đó tồn tại biệt lập với những trạng thái và hoạt động tinh thần tồn tại độc lập. Khi đó nhận thức được coi là những trạng thái tinh thần thuần túy được gắn từ bên ngoài vào những sự vật mà ta muốn biết, hoặc giả nó là một kết quả của những ấn tượng do nội dung bên ngoài tạo ra trong trí óc, hoặc giả như một sự kết hợp của cả hai điều trên. Khi đó, nội dung được coi như là cái tự nó hoàn chỉnh; nó chỉ là điều gì đó cần học hoặc cần biết, hoặc bằng cách chủ động để cho trí óc chú ý tới nội dung hoặc dựa vào những ấn tượng do nội dung tạo ra trong trí óc.

Những sự kiện của hứng thú cho thấy rằng, các quan niệm nói trên là hoang đường. Khả năng nhận thức xuất hiện trong kinh nghiệm như là khả năng phản ứng lại các kích thích đang xảy ra trên cơ sở sự tiên liệu những hệ quả có thể xảy ra trong tương lai, và để kiểm soát loại hệ quả nào chắc chắn sẽ xảy ra. Những sự vật, nội dung đã biết bao gồm bất cứ cái gì được nhận ra là có mối liên hệ với tiến trình được tiên liệu của các sự kiện, dù nó giúp đỡ hay làm chậm lại tiến trình đó. Các phát biểu nói trên là quá mang tính hình thức vì thế rất khó hiểu. Một ví dụ minh họa có thể làm sáng tỏ ý nghĩa của chúng.

Bạn đang làm một công việc nào đó, chẳng hạn viết lách bằng một chiếc máy chữ. Nếu bạn là một người đánh máy thạo, bạn chẳng cần để ý tới các động tác của cơ thể bởi chúng là thói quen đã được đào tạo và do vậy bạn được rảnh rang để suy nghĩ về đề tài của mình. Tuy nhiên, giả sử bạn là người đánh máy không thạo hoặc giả cho dù bạn là người đánh máy thạo nhưng chiếc máy chữ lại không hoạt động tốt. Khi đó bạn phải sử dụng đến trí thông minh. Bạn không muốn đánh bừa vào các phím và để mặc cho hậu quả muốn ra sao thì ra; bạn đang muốn ghi lại các từ ngữ theo một trật tự cụ thể sao cho chúng có ý nghĩa. Bạn quan tâm tới các phím, quan tâm tới điều bạn vừa viết ra, quan tâm tới các động tác, quan

tâm tới ruy-băng mực hoặc cấu tạo của chiếc máy chữ. Sự chú ý của bạn không được phân bố một cách lãnh đạm và rời rạc tới bất kỳ hoặc mỗi động tác nào. Bạn tập trung sự chú ý vào bất cứ cái gì có mối liên hệ với sự theo đuổi hiệu quả công việc của bạn. Cái nhìn của bạn là hướng về phía trước, và bạn lưu ý tới những sự kiện hiện hữu chỉ bởi vì và trong chừng mực chúng là những nhân tố của quá trình thực hiện kết quả dự định. Bạn buộc phải tìm hiểu những nguồn lực bạn đang có, những điều kiện bạn có sẵn để đem ra sử dụng, và những khó khăn cùng trở ngại. Sự dự liệu này và sự khảo sát những gì được dự liệu, làm thành suy nghĩ. Hành động nào không đòi hỏi phải dự liệu các kết quả như vậy và không đòi hỏi phải xem xét các phương tiện cùng các trở ngại như vậy, thì hành động đó hoặc là vấn đề của thói quen hoặc nếu không đó là hành động mù quáng. Trong cả hai trường hợp, hành động đó đều không phải là hành động thông minh. Không hiểu được rõ ràng và chắc chắn điều mình mong muốn và không thèm quan sát những điều kiện để thực hiện điều mong muốn đó, thì trong chừng mực ấy đó là hành động ngu xuẩn hoặc hành động thiếu thông minh.

Nếu chúng ta trở lại với trường hợp mà trí óc không quan tâm tới các động tác cơ thể điều khiển công cụ, mà nó quan tâm tới điều dự định viết ra, thì trường hợp đó cũng giống hệt như trên. Có một hoạt động đang diễn ra; một người bị cuốn hút vào sự khai triển một chủ đề. Nếu một người không viết như thể một chiếc máy quay đĩa đang phát ra âm thanh, hành động của anh ta là sự thông minh; tức là, anh ta có sự tỉnh táo trong việc tiên liệu những kết luận khác nhau mà các dữ kiện và những cân nhắc của hiện tại đem lại, bên cạnh đó, anh ta còn có những quan sát và hồi tưởng được liên tục khôi phục nhằm hiểu được nội dung có liên quan tới những kết luận phải rút ra. Toàn bộ thái độ của anh ta là thái độ quan tâm tới điều phải xảy ra, và điều đang xảy ra, trong chừng mực mà điều thứ hai tham dự vào tiến trình đi tới mục đích. Khi sự điều khiển tùy thuộc vào sự dự liệu những kết quả sẽ xảy ra trong tương lai bị bỏ quên, khi ấy hành vi ứng xử hiện tại là không thông minh. Để mặc sự dự liệu diễn ra trong trí tưởng tượng song lại không chú ý tới những điều kiện quyết định sự thành công của nó tức là tự lừa dối hoặc mơ mộng lười biếng – tức trí thông minh chết yểu.

Nếu ví dụ minh họa nói trên là điển hình, thì trí óc không phải là cách gọi tên của cái gì đó tự nó trọn vẹn; nó là cách gọi tên của một tiến trình hành động chừng nào mà tiến trình đó được điều khiển bởi trí thông minh;

nghĩa là, chừng nào mà mục tiêu, mục đích vẫn nằm trong tiến trình đó cùng với việc lựa chọn những phương tiện để duy trì việc thực hiện mục tiêu. Trí thông minh không phải là một sở hữu riêng biệt của một người; song một người được coi là thông minh chừng nào mà các hoạt động của anh ta có những đặc tính như nói tới ở trên. Tương tự, các hoạt động mà một người tham gia, dù anh ta tham gia một cách thông minh hay không, cũng không phải là sở hữu của riêng anh ta; chúng là cái gì đó mà anh ta *tham gia vào và cùng chia sẻ*. Sự vật bên ngoài, những thay đổi diễn ra độc lập ở những sự vật và con người bên ngoài, hợp tác và cản trở [hành động của một người]. Hành động của cá nhân có thể là khởi đầu của một tiến trình các sự kiện, song kết quả của hành động ấy phụ thuộc vào mối quan hệ tương giao giữa phản ứng của anh ta với các ảnh hưởng được tạo ra từ những phương thức khác. Coi trí óc chỉ là một nhân tố như bao nhân tố khác trong quá trình tạo ra những hệ quả, nó sẽ trở thành không có ý nghĩa.

Như vậy, vấn đề của dạy học là vấn đề tìm ra vật liệu lôi cuốn một người tham gia vào các hoạt động cụ thể có mục tiêu hoặc mục đích có ý nghĩa và gây hứng thú cho người đó, và đối xử với sự vật không phải như những vật dụng rèn luyện mà như những điều kiện để đạt được các mục đích. Không thể sửa chữa những tác hại của học thuyết về rèn luyện hình thức mà chúng ta đã nói tới [xem Chương V] bằng cách thay vào đó một học thuyết về các môn học chuyên ngành, mà phải bằng cách thay đổi quan niệm về trí óc và trí dục. Biện pháp sửa chữa nằm ở điều sau đây: tìm ra những phương thức hoạt động điển hình có sự tham dự của các cá nhân, các cá nhân nhận ra mối hứng thú của mình trong kết quả của hoạt động, và hoạt động không thể được duy trì mà không có sự suy nghĩ và sử dụng khả năng phán đoán để lựa chọn vật liệu của quan sát và hồi tưởng, dù đó là trò chơi hay các việc làm mang mục đích thực tế. Nói ngắn gọn, căn nguyên của sai lầm thịnh hành trong thời gian dài trong quan niệm về trí dục nằm ở việc người ta bỏ qua những hành động của sự vật mà một cá nhân có tham dự vào, để tạo ra những kết quả trong tương lai, và các hành động ấy xảy ra theo chiều hướng huy động được khả năng quan sát, trí tưởng tượng và khả năng ghi nhớ của cá nhân ấy. Về bản chất, quan niệm nói trên coi trí óc như là cái tự nó trọn vẹn, cái có sẵn để gắn trực tiếp vào một vật liệu hiện có.

Trong thực tiễn lịch sử, sai lầm nói trên có cả mặt tốt lẫn mặt xấu. Một mặt, nó che chở và bảo vệ các môn học và phương pháp dạy học truyền

thống trước sự chỉ trích thông minh và những thay đổi cần thiết. Nói rằng các môn học và phương pháp đó "liên quan đến kỷ luật" đã tránh cho chúng khỏi mọi sự tra vấn. Chứng minh rằng chúng chẳng có tác dụng gì trong đời sống hoặc chúng không thực sự góp phần vào việc vun bồi tính cách, là không đủ. Nói rằng chúng "liên quan đến kỷ luật" tức là dập tắt mọi sự tra vấn, làm dịu bớt mọi hoài nghi, và di chuyển chủ đề ra khỏi phạm vi của tranh luận dựa vào lý trí. Sự khẳng định trên, do bản chất của nó, là không thể kiểm chứng. Ngay cả khi nếu như, trên thực tế, kỷ luật không xảy ra, nếu như học sinh trở nên sao lãng sự chuyên cần và đánh mất khả năng tự chủ thông minh, học sinh vẫn phải gánh chịu trách nhiệm, chứ không phải lỗi tại môn học hoặc phương pháp dạy. Sự thất bại của học sinh chỉ là bằng chứng rằng nó cần phải có thêm kỷ luật, và như thế lại có thêm lý do để giữ lại các phương pháp cũ. Trách nhiệm được chuyển từ nhà sư phạm sang học sinh bởi vì người ta không đòi hỏi vật liệu phải đáp ứng những thử thách cụ thể; người ta không thấy cần phải chứng minh rằng vật liệu đã đáp ứng nhu cầu cụ thể nào đó hoặc đã phục vụ một mục đích cụ thể nào đó. Nó được thiết kế để huấn luyện, nói chung, và nếu nó thất bại thì là bởi vì cá nhân không chịu phục tùng kỷ luật.

Theo một chiều hướng khác, người ta có khuynh hướng đi tới một quan niệm phủ nhận kỷ luật, thay vì đồng nhất nó với sự tăng trưởng về năng lực thực hiện có tính xây dựng. Như chúng ta đã thấy, ý chí nghĩa là một thái độ nhìn về tương lai, hướng tới việc tạo ra những hệ quả có thể xảy ra, tức một thái độ đòi hỏi nỗ lực dự liệu rõ ràng và toàn diện về những kết quả của phương cách hành động, và một sự tham gia thực sự vào một số hệ quả đã được dự kiến. Đồng nhất ý chí hoặc nỗ lực với các khuynh hướng đơn thuần chỉ đúng khi mà một trí óc được tự nhiên phú cho đầy đủ những khả năng để chúng chỉ việc đem áp dụng vào vật liệu hiện hữu. Một người chỉ đơn giản chuyên tâm hoặc không chuyên tâm tới vấn đề đang giải quyết. Nội dung càng không gây hứng thú, nó càng ít liên quan tới các thói quen và sở thích của cá nhân, thì càng cần có nỗ lực để tạo ra mối liên hệ giữa trí óc và nội dung đó – và do đó càng cần nhiều đến kỷ luật của ý chí. Một người chuyên tâm vào vật liệu bởi trong đó có điều gì đó phải hoàn thành mà người đó quan tâm, *không phải* là điều mang tính kỷ luật, theo quan điểm nói trên; thậm chí ngay cả nếu như vật liệu đó đem lại một sự gia tăng năng lực kiến tạo đáng mong muốn. Sự chuyên tâm chỉ để mà chuyên tâm thôi, chỉ để phục vụ lợi ích của đào tạo, là kỷ luật chỉ để mà cho có. Điều này càng dễ xảy ra nếu như nội dung trình bày không gây

hứng thú, bởi khi ấy không có bất kỳ lý do nào để có hứng thú (giả định là như vậy) ngoại trừ việc thừa nhận bổn phận và giá trị của kỷ luật. Kết quả hợp logic được diễn đạt thật đúng trong câu nói của một nhà văn trào phúng người Mỹ: "Bạn có dạy một cậu bé điều gì đi nữa cũng chẳng có ý nghĩa gì chừng nào mà nó chẳng thấy thích thú điều đó."

Đối ứng với sự cô lập trí óc ra khỏi hoạt động gắn liền với đối tượng để hoàn thành mục đích, là sự cô lập của nội dung học tập. Trong các kiểu giáo dục truyền thống, nội dung nghĩa là rất nhiều vật liệu phải học. Nhiều ngành nghiên cứu khác nhau bao gồm rất nhiều nhánh độc lập, mỗi nhánh có những nguyên tắc sắp xếp tự nó hoàn chinh. Lịch sử thuộc về một nhóm môn học về các sự kiện; đại số thuộc về một nhóm khác; địa lý lại thuộc về một nhóm khác nữa, và cứ tiếp tục như thế cho tới khi chúng ta điểm hết toàn bộ chương trình học. Bởi vì các môn học đã được làm sẵn vì lợi ích của chính chúng, cho nên mối quan hệ giữa chúng và trí óc chỉ dừng lại ở trong những hiểu biết mà chúng cung cấp cho trí óc. Quan niệm này phù hợp với cách làm truyền thống theo đó chương trình học của nhà trường cho từng ngày, tháng, và những năm kế tiếp nhau bao gồm các "môn học", tất cả được phân biệt với nhau và từng môn học được cho là tự nó mang tính trọn vẹn – ít nhất là trong phạm vi của giáo dục.

Cuốn sách này dành một chương ở phần sau để đề cập riêng ý nghĩa của nội dung. Tại đây chúng ta chỉ cần nói rằng, trái ngược lại với lý luận truyền thống, bất cứ điều gì mà trí óc "nghiên cứu" thì điều đó bao giờ cũng đại diện cho những điều có đóng vai trò trong việc duy trì liên tục tình trạng thực sự của hứng thú. Tương tự như một người "nghiên cứu" chiếc máy chữ xét như một phần của thao tác sử dụng nó để thực hiện các kết quả, tình hình cũng xảy ra hệt như vậy khi một người "nghiên cứu" bất kỳ sự kiện hoặc chân lý nào. Chiếc máy chữ trở thành một đối tượng của nghiên cứu – nghĩa là, đối tượng của sự tìm tòi và suy nghĩ – khi nó đóng vai trò như là một nhân tố cần được tính đến trong quá trình hoàn thành một tiến trình các sự kiện trong đó một người tham gia và chịu sự tác động bởi kết quả của tiến trình đó. Các con số không phải là đối tượng của nghiên cứu chỉ bởi vì chúng là những con số đã tạo thành một nhánh của tri thức có tên gọi là toán học, song [chúng là đối tượng của nghiên cứu] bởi chúng đại diện cho các đại lượng và những mối quan hệ của thế giới trong đó hành động của chúng ta diễn ra, bởi chúng là những nhân tố mà việc thực hiện các mục đích của chúng ta phụ thuộc vào. Nếu phát biểu một cách tổng quát, thì công thức toán học dường như là trừu tượng. Nếu

diễn đạt một cách cụ thể, điều này có nghĩa là hành động học hoặc nghiên cứu là mang tính giả tạo và không đem lại hiệu quả chừng nào mà học sinh chỉ đơn thuần được nghe giảng một bài học phải học. Sự nghiên cứu chỉ có hiệu lực trong chừng mực mà học sinh hiểu được vị trí của chân lý dưới dạng con số mà nó đang giải quyết trong quá trình thực hiện các hoạt động mà nó quan tâm. Mối liên hệ nói trên giữa một đối tượng, một đề tài, với việc xúc tiến một hoạt động có mục đích, chính là chữ đầu tiên và chữ cuối cùng của một lý luận đích thực về hứng thú trong giáo dục.

3. Một số khía cạnh xã hội của vấn đề đang bàn tới. Mặc dù những sai lầm về lý luận đang được bàn tới đã thể hiện trong cách làm của nhà trường, song bản thân những sai lầm đó lại là kết quả của những điều kiện của đời sống xã hội. Một sự thay đổi giới hạn trong nhận thức lý luận của các nhà sư phạm sẽ không giải quyết được các khó khăn, tuy nó góp phần hiệu quả vào việc làm thay đổi các điều kiện xã hội. Các thái độ căn bản của con người trước thế giới bị ảnh hưởng bởi quy mô và tính chất của các hoạt động mà họ tham gia. Thái độ nghệ thuật là ví dụ lý tưởng để minh họa hứng thú. Nghệ thuật không đơn thuần là cái nằm ở bên trong trí óc cũng không đơn thuần là cái nằm bên ngoài trí óc; nó không đơn thuần thuộc về tinh thần và cũng không đơn thuần thuộc về thể xác. Giống như mọi phương thức hành động khác, nghệ thuật đem lại những thay đổi trong thế giới. Nhiều hành động (có thể gọi chúng là những hành động cơ giới để đối lập lại với nghệ thuật) đem lại những thay đổi bên ngoài; chúng làm xáo trộn các sự vật. Không có phần thưởng lý tưởng nào, không có sự phong phú của cảm xúc và trí tuệ nào đi kèm với chúng. Khác với những hoạt động như vậy là những hoạt động góp phần vào việc duy trì đời sống, và duy trì sự điểm tô và trình bày bề ngoài của đời sống. Nhiều hoạt động xã hội, nhiều hoạt động của nền công nghiệp và nền chính trị của chúng ta đều được xếp vào hai loại hoạt động nói trên. Cả người tham gia vào các hoạt động đó lẫn người chịu tác động trực tiếp của những hoạt động đó đều không thể có hứng thú đầy đủ và tự do đối với công việc của mình. Bởi vì người làm công việc đó không có bất kỳ mục đích nào, hoặc bởi tính chất hạn chế về mục tiêu của công việc đó, cho nên trí thông minh không được kích thích thỏa đáng. Trong những điều kiện tương tự, rất nhiều người buộc phải dựa vào chính mình. Họ tìm nơi ẩn náu trong một trò chơi của tình cảm và những điều tưởng tượng nhất thời trong nội tâm. Họ có óc thẩm mỹ, song đó không phải là nghệ thuật bởi cảm xúc và suy nghĩ của họ

phụ thuộc vào chính chúng thay vì chúng là phương pháp của hành động làm thay đổi các điều kiện. Đời sống tinh thần của họ mang tính uỷ mị; sự thưởng ngoạn một phong cảnh nội tâm. Thậm chí, việc theo đuổi khoa học có thể trở thành một cách chạy trốn khỏi những điều kiện khắc nghiệt của đời sống – chứ khoa học không phải là nơi ẩn náu tạm thời vì mục đích phục hồi và sáng tỏ để sau đó anh ta tiếp tục đối mặt với thế giới này. Ngay chính từ "nghệ thuật" có thể không khiến ta liên tưởng tới sự thay đổi cụ thể của sự vật, làm cho chúng trở nên có ý nghĩa hơn đối với tinh thần, mà chữ "nghệ thuật" khiến ta liên tưởng tới sự kích thích trí tưởng tượng lập dị và liên tưởng tới những đam mê cảm xúc. Sự phân li và khinh miệt lẫn nhau giữa con người "thực tế" và con người lý thuyết hoặc con người văn hóa, sự phân lìa giữa mỹ thuật và kỹ thuật chính là dấu hiệu cho thấy rõ tình hình nói trên. Như vậy, hứng thú và tư duy đã được hiểu theo nghĩa hạn hẹp hoặc nếu không thì lại bị hiểu theo nghĩa méo mó. Hãy so sánh những ý nghĩa phiến diện gắn với hai quan niệm được trình bày tại [Chương IX]: hiệu quả [xã hội] và văn hóa.

Sự tình trên chắc hẳn còn tồn tại chừng nào mà xã hội được tổ chức dựa trên sự phân chia giữa giai cấp lao động và giai cấp nhàn hạ. Trí thông minh của người lao động được tôi luyện trong quá trình lao động không ngừng; trí thông minh của người được giải phóng khỏi kỷ luật của nghề nghiệp thì trở nên ưa khoái lạc và mềm yếu đi. Hơn nữa, đa số con người vẫn không có sự tự do kinh tế. Hoạt động của họ bị ấn định bởi sự ngẫu nhiên và sự tất yếu của hoàn cảnh; nó không phải là sự bộc lộ bình thường các năng khiếu của họ trong mối quan hệ tương giao với các nhu cầu và nguồn lực của môi trường. Các điều kiện kinh tế của chúng ta vẫn đẩy rất nhiều người vào địa vị nô lệ. Vì thế, trí thông minh của những ai đang kiểm soát hoàn cảnh thực tiễn thì không mang tính nhân văn. Thay vì lợi dụng rộng rãi sự chinh phục thế giới này vì những nhu cầu của con người, trí thông minh đó lại chỉ được dành cho việc điều khiển người khác vì những mục đích bất nhân chừng nào mà những mục đích ấy chỉ dành riêng cho một nhóm người.

Sự tình trên cắt nghĩa nhiều điều trong các truyền thống giáo dục trong lịch sử. Nó giải thích sự mâu thuẫn của các mục tiêu được bày tỏ trong những bộ phận khác nhau của hệ thống nhà trường; [giải thích] tính chất thực dụng hạn hẹp của hầu hết nền giáo dục tiểu học, và tính chất kỷ luật hoặc văn hóa hạn hẹp của hầu hết nền giáo dục đại học. Nó giải thích khuynh hướng cô lập những vấn đề trí tuệ, tới mức mà tri thức trở thành

mô phạm, hàn lâm, và mang tính chuyên môn nghề nghiệp, và nó giải thích niềm tin phổ biến coi giáo dục kiến thức nhân văn là mâu thuẫn với những yêu cầu của một nền giáo dục quan tâm tới việc đào tạo kiến thức của các nghề nghiệp của đời sống.

Song, sự tình nói trên còn giúp xác định vấn đề riêng của nền giáo dục hiện nay. Nhà trường không thể thoát khỏi ngay lập tức những lý tưởng được thiết định bởi các điều kiện xã hội có trước. Nhưng nhà trường có thể góp phần cải thiện những điều kiện đó dựa vào kiểu xu hướng trí tuệ và tình cảm mà nó đào tạo. Và chính đây là chỗ thể hiện đầy đủ nhất ý nghĩa của khái niệm hứng thú và kỷ luật đích thực. Những ai có mối hứng thú được mở rộng và trí thông minh được rèn luyện khi tiếp xúc với sự vật và sự kiện trong các hoạt động năng động có mục đích (dù đó là trò chơi hay công việc), họ sẽ dễ dàng tránh được việc phải lựa chọn như sau: giữa một tri thức hàn lâm và viển vông, và một hoạt động nặng nhọc, hạn hẹp cụ thể và "mang tính thực hành" đơn thuần. Tổ chức nền giáo dục sao cho các khuynh hướng bẩm sinh được huy động đầy đủ vào hoạt động, đồng thời đảm bảo rằng việc thực hiện hoạt động đó phải cần đến sự quan sát, thu nhận kiến thức và vận dụng trí tưởng tượng có mục đích, chính là điều cần làm nhất để cải thiện các điều kiện xã hội. Dao động giữa, [giáo dục xét như là] luyện tập để có được hiệu quả trong một hoạt động cụ thể mà không cần vận dụng trí thông minh, và [giáo dục xét như là] sự tích lũy tri thức được cho là một mục đích tối hậu tự thân, có nghĩa là nền giáo dục phải chấp nhận các điều kiện xã hội hiện hữu như là không thể thay đổi được nữa và do đó nó tự trao trách nhiệm duy trì mãi mãi những điều kiện xã hội đó. Một sự cải tổ nền giáo dục sao cho việc học tập diễn ra trong mối liên hệ với việc duy trì một cách thông minh các hoạt động có mục đích, là một công việc diễn ra chậm chạp. Nó chỉ có thể được hoàn thành từng phần, từng bước một. Song, đó không phải là một lý do để trên danh nghĩa chấp nhận một triết lý giáo dục này song trên thực tế lại tuân theo một triết lý giáo dục khác. Dám thực hiện việc cải tổ nói trên và duy trì nó một cách bền bỉ, là một thách thức.

Tóm lại, hứng thú và kỷ luật là những khía cạnh tương quan của hoạt động có một mục tiêu. Hứng thú có nghĩa là, một người tham gia vào các đối tượng làm nên ý nghĩa của hoạt động và chúng cung cấp các phương tiện cùng trở ngại cho việc thực hiện hoạt động ấy. Mọi hoạt động có mục tiêu đều hàm nghĩa một sự phân biệt giữa một giai đoạn chưa hoàn thành

xảy ra trước và một giai đoạn sắp hoàn thành xảy ra sau; nó còn hàm nghĩa các bước trung gian. Có một hứng thú nghĩa là nhìn nhận sự vật xét như chúng đang tham gia vào một tình huống khai triển liên tục, thay vì nhìn nhận chúng trong sự biệt lập. Khoảng cách về thời gian giữa tình trạng cụ thể nào đó và tình trạng hoàn thành theo dự định đòi hỏi đến nỗ lực thay đổi; đòi hỏi đến sự chú ý và kiên nhẫn bền bỉ. Trong thực tiễn, thái độ này được gọi là ý chí. Kỷ luật hoặc sự phát triển khả năng chú ý bền bỉ, là kết quả của ý chí.

Học thuyết nói trên mang một ý nghĩa kép đối với lý luận giáo dục. Một mặt, nó giúp chúng ta tránh khỏi quan niệm coi trí óc và các trạng thái tinh thần là cái gì đó hoàn chỉnh tự thân, sau đó chúng chỉ tình cờ được áp dụng cho những đối tượng và chủ đề có sẵn để tạo ra sự nhận thức. Học thuyết này cho thấy rằng, trí óc đồng nhất với sự tham gia một cách thông minh hoặc có mục đích vào một tiến trình hành động có sự tham gia của sự vật. Vì thế, phát triển và giáo dục trí óc nghĩa là cung cấp một môi trường gây ra hoạt động như thế. Mặt khác, học thuyết nói trên giúp chúng ta tránh được quan niệm coi nội dung, về phần nó, là cái gì đó biệt lập và độc lập. Nó cho thấy rằng, nội dung của kiến thức là đồng nhất với mọi sự vật, ý niệm và nguyên lý tham gia, xét như là nguồn lực hoặc trở ngại, vào bên trong sự theo đuổi có chủ tâm và liên tục một tiến trình hành động. Tiến trình hành động đang diễn ra, mà mục đích và các điều kiện của nó được nhận ra, chính là tính thống nhất của hai cái sau đây vẫn thường bị coi là tách rời nhau: một mặt, một trí óc độc lập, và mặt khác, một thế giới độc lập của các sự vật và sự kiện.

Chương XI

KINH NGHIỆM VÀ TƯ DUY

1. Bản chất của kinh nghiệm. Không nhận ra rằng kinh nghiệm bao gồm một yếu tố chủ động và một yếu tố thụ động, chúng được kết hợp với nhau theo cách riêng, thì không thể hiểu được bản chất của kinh nghiệm. Trên phương diện chủ động, kinh nghiệm nghĩa là *làm thử* - nghĩa này được thể hiện rõ ràng trong từ có liên hệ với nó: thí nghiệm. Trên phương diện thụ động, kinh nghiệm có nghĩa là *kinh qua*. Khi chúng ta kinh qua điều gì, chúng ta tác động tới nó, chúng ta làm nó thay đổi. Chúng ta làm sự vật thay đổi và đổi lại, sự vật lại làm chúng ta thay đổi: đó chính là sự kết hợp theo cách riêng. Mối liên hệ giữa hai mặt nói trên của kinh nghiệm là thước đo tính hiệu quả hoặc giá trị của kinh nghiệm. Chỉ hoạt động thôi, không làm thành kinh nghiệm. Hoạt động đó là mang tính phân tán, li tâm, làm tản mạn sự chú ý. Kinh nghiệm xét như sự làm thử, đòi hỏi phải có sự thay đổi, song sự thay đổi là khâu quá độ vô nghĩa nếu như nó không được liên hệ một cách hữu thức với những hệ quả phản hồi lại. Khi một hoạt động được duy trì để *biến thành* sự kinh qua các hệ quả, khi sự thay đổi do hành động đem lại được phản ánh ngược trở lại để biến thành một sự thay đổi ở bên trong chúng ta, khi ấy tình trạng liên tục thay đổi sẽ chất đầy ý nghĩa. [Tức là khi ấy], chúng ta học tập một điều gì đó. Một đứa trẻ đơn thuần chọc ngón tay vào lửa thì đó không phải là kinh nghiệm; hành động ấy chỉ trở thành kinh nghiệm khi động tác của ngón tay được liên hệ với cảm giác đau đớn mà đứa trẻ trải qua do việc chọc tay vào lửa. Từ đó về sau, việc chọc ngón tay vào lửa *có nghĩa là* bỏng. Tình trạng bỏng là một sự thay đổi thể xác đơn thuần hệt như cái que gỗ bị cháy, nếu như tình trạng ấy không được nhận ra như một hệ quả của một hành động khác nào đó.

Khi chúng ta sốt ruột làm hết việc này đến việc khác mà không để tâm tới, khi ấy chúng ta bị thôi thúc bởi các động năng mù quáng và thất thường. Chừng nào điều này xảy ra, chừng đó mọi thứ đều là nhất thời.

Không hề có bất kỳ sự tăng trưởng tích lũy nào, tức không có bất kỳ điều gì làm thành một kinh nghiệm, hiểu theo mọi nghĩa liên quan đến sự sống của từ "kinh nghiệm". Mặt khác, chúng ta tình cờ gặp phải rất nhiều điều thú vị và khó chịu, chúng không có mối liên hệ với bất kỳ hoạt động nào xảy ra trước đó của chính ta. Chúng chỉ là những sự kiện ngẫu nhiên mà chúng ta gặp phải lúc chúng xảy ra. Không hề có điều xảy ra trước hoặc điều xảy ra sau kinh nghiệm đó; không có hồi tưởng quá khứ cũng như triển vọng tương lai, và do đó chẳng có ý nghĩa gì cả. Chúng ta chẳng học được điều gì để có thể giúp chúng ta dự liệu điều có thể xảy tới tiếp theo, và chúng ta cũng chẳng có thêm năng lực thích nghi với cái sắp xảy ra - tức là chúng ta chẳng có thêm bất kỳ sự kiểm soát nào cả. Bảo rằng như thế là kinh nghiệm thì chỉ là do lịch sự mà thôi. "Học hỏi từ kinh nghiệm" có nghĩa là tạo ra mối liên hệ qua lại giữa hai điều sau đây: chúng ta tác động tới sự vật và việc làm đó đem lại hệ quả khiến chúng ta thích thú với các sự vật đó hoặc phải chịu đựng chúng. Trong hoàn cảnh như vậy, "làm" trở thành một sự làm thử; một thử nghiệm với thế giới này nhằm phát hiện xem nó như thế nào; sự "kinh qua" trở thành sự truyền đạt kiến thức - tức sự khám phá mối liên hệ của sự vật.

Sau đây là hai kết luận quan trọng đối với giáo dục. (1) Trên hết, kinh nghiệm là sự việc mang tính chủ động - thụ động; nó trước hết không mang tính nhận thức. Song, (2) *thước đo giá trị* của một kinh nghiệm lại nằm ở việc nhận ra các mối quan hệ hoặc tính liên tục mà kinh nghiệm nhắm tới. Việc nhận ra này có thể biến thành sự nhận thức nếu như nó mang tính kế thừa hoặc hoàn thành một điều gì đó xảy ra trước đó, tức sự nhận ra đó mang ý nghĩa gì. Trong nhà trường, người ta thường xuyên coi học sinh như thể đang tiếp nhận kiến thức xét như chúng là những người quan sát có lý luận, có trí óc đang chiếm lĩnh tri thức bằng khả năng trực tiếp của trí năng. Ngay chính chữ "học sinh" hầu như đã tình cờ có nghĩa một người không phải tham gia vào việc trải qua những kinh nghiệm có ích, mà như một người đang hấp thu kiến thức một cách trực tiếp. Cái được gọi là trí óc hoặc ý thức đã bị tách rời khỏi các cơ quan thể xác tham gia vào hoạt động. Vì thế, trí óc được quan niệm là cái thuần túy trí tuệ và mang tính nhận thức; các cơ quan thể xác được quan niệm như là một nhân tố cụ thể chẳng có liên quan gì và phải chịu đựng. Mối liên hệ mật thiết giữa hoạt động và sự kinh qua hệ quả của hoạt động để nhận ra ý nghĩa của hoạt động, đã bị phá vỡ; thay vào đó, chúng ta có hai mảnh vỡ: một mặt là hành động đơn thuần của thể xác, và mặt khác là ý nghĩa được lĩnh hội trực tiếp bởi hoạt động "tinh thần".

Không thể phát biểu đầy đủ những tác hại bắt nguồn từ thuyết nhị nguyên nói trên về tinh thần và thể xác, lại càng không thể thổi phồng những hậu quả đó. Tuy nhiên, có thể liệt kê một số hậu quả dễ nhận ra hơn. (a) Một phần, hoạt động của thể xác trở thành một kẻ xâm nhập. Bởi nó được coi là không liên quan gì đến hoạt động tinh thần, nên nó trở thành một sự làm mất tập trung, một điều khó chịu cần phải vượt qua. Bởi học sinh có một thể xác, và nó đem cái thể xác đó tới trường học cùng với trí óc của nó. Và thể xác tất yếu là một nguồn gốc sinh ra năng lượng; nó phải làm một việc gì đấy. Song, bởi các hoạt động của thể xác [tại nhà trường] không được sử dụng vào việc làm mang lại những kết quả có ý nghĩa, cho nên chúng không tránh khỏi bị phủ nhận. Chúng đưa học sinh rời xa khỏi bài học mà lẽ ra nó phải làm bận rộn "trí óc" của chúng; chúng là nguyên nhân dẫn đến thói tinh nghịch. Nguồn gốc chính của "vấn đề kỷ luật" trong nhà trường nằm ở chỗ thầy giáo thường dành nhiều thời gian hơn cho việc đàn áp các hoạt động thể xác nào khiến trí óc rời xa khỏi vật liệu của nhà trường. Người ta coi trọng sự ngoan ngoãn của thể xác; coi trọng sự yên lặng, tư thế và cử động đơn điệu cứng nhắc; coi trọng một sự kích thích máy móc các thái độ của sự hứng thú thông minh. Công việc của người thầy là giữ cho học sinh tuân thủ những yêu cầu nói trên và trừng phạt những chệch hướng không tránh khỏi khi chúng xảy ra.

Sự căng thẳng và mệt mỏi thần kinh của cả thầy lẫn trò là một hệ quả tất yếu của tình trạng bất bình thường trong đó hoạt động của thể xác bị tách rời khỏi sự nhận ra ý nghĩa. Xen kẽ với sự căng thẳng là sự lãnh đạm chai lỳ và những cơn giận dữ bùng phát. Bởi không có những kênh hoạt động hiệu quả và có trật tự, cái thể xác bị coi thường đã bùng nổ thành thái độ náo nhiệt vô cớ hoặc giả lắng xuống thành thái độ xuẩn ngốc cũng vô cớ không kém, mà không hề biết tại sao hoặc bằng cách nào - cả hai trường hợp đều khác hẳn với thái độ nô đùa bình thường của trẻ em. Những đứa trẻ có thể xác nhanh nhẹn sẽ trở nên hiếu động và khó bảo; những đứa trẻ thụ động hơn, mà chúng ta gọi là những đứa trẻ chăm chỉ, thì dồn hết năng lượng của chúng vào cái công việc tiêu cực là duy trì các bản năng và khuynh hướng tích cực đã bị đàn áp thay vì làm một công việc tích cực là lập kế hoạch mang tính kiến tạo và thực hiện những bản năng và khuynh hướng đó; vì thế, chúng được giáo dục không phải để có trách nhiệm với việc sử dụng các khả năng của thể xác một cách có ý nghĩa và lịch sự, mà chúng được giáo dục để có một bổn phận bị ép buộc là không được để cho các khả năng ấy được tự do phát huy. Có thể khẳng định nghiêm túc rằng,

nền giáo dục của người Hy Lạp đã đạt được những thành tựu xuất sắc bởi nguyên nhân chủ yếu sau đây: họ không mắc phải sai lầm là luôn cố gắng tách rời trí óc với thể xác.

(b) Tuy nhiên, ngay cả đối với những bài học cần phải có sự chú ý của "trí óc" thì học sinh cũng bắt buộc phải sử dụng đến một số hoạt động thể xác. Các giác quan - nhất là mắt và tai - phải được sử dụng để tiếp nhận kiến thức của sách, bản đồ, bảng đen và thầy giáo. Đôi môi và các cơ quan phát âm, cùng bàn tay bắt buộc phải được dùng tới để tái tạo bằng lời nói và chữ viết những điều đã được lưu giữ. Như thế, các giác quan được coi là một loại đường dẫn bí ẩn qua đó kiến thức được truyền từ thế giới bên ngoài vào bên trong trí óc; chúng được nói tới như là những cửa ngõ và con đường của tri thức. Mắt nhìn chăm chú vào cuốn sách và tai lắng nghe lời của thầy giáo được coi là nguyên nhân đầy bí ẩn của thái độ trí tuệ. Hơn nữa, đọc, viết và làm tính - những môn học quan trọng của nhà trường – đòi hỏi sự rèn luyện cơ bắp hoặc vận động. Vì vậy, các cơ của mắt, bàn tay và các cơ quan phát âm cũng phải được rèn luyện để chúng đóng vai trò như những đường dẫn biến đổi tri thức từ trong trí óc thành hành động bên ngoài. Bởi trên thực tế, nếu sử dụng cơ bắp lặp đi lặp lại nhiều lần theo cùng một cách, việc làm đó sẽ tạo ra cho cơ bắp một khuynh hướng nhắc lại máy móc.

Kết luận hiển nhiên được rút ra là, học sinh hầu như buộc phải sử dụng một cách máy móc các hoạt động của thể xác (bất chấp tính chất cản trở và can thiệp của thể xác trong hành động tinh thần, nói chung). Bởi các giác quan và cơ bắp được sử dụng không phải như những bộ phận của thể xác tham gia vào việc tiếp thu một kinh nghiệm có tính truyền đạt, mà như là những lối vào và lối ra của trí óc. Trước tuổi đi học, trẻ em học bằng tay, mắt và tai bởi chúng là những phương tiện của quá trình làm điều gì đó đem lại ý nghĩa. Cậu bé thả diều thì mắt của nó phải liên tục nhìn vào chiếc diều và nó phải nhận ra sức nặng thay đổi của sợi dây đè lên bàn tay của nó. Các giác quan của cậu bé là những lối đi của tri thức không phải bởi vì các sự kiện bên ngoài được "truyền dẫn" theo cách nào đó vào bộ não, mà bởi vì chúng được *sử dụng* trong quá trình thực hiện điều gì đó có mục đích. Có một mối liên hệ giữa các đặc tính của sự vật được nhìn thấy và được chạm tay vào, với hành động nhìn và chạm tay, và các đặc tính đó được cậu bé nhận ra một cách kịp thời, nhanh nhạy; chúng có một ý nghĩa. Song, nếu chúng ta đòi hỏi học sinh phải sử dụng đôi mắt để nhận ra hình thái của các từ, bất chấp nghĩa của chúng, để đánh vần và đọc được các từ

đó, thì chúng ta chỉ đơn thuần rèn luyện những cơ quan giác quan và cơ bắp đứng tách rời. Một hành động bị tách rời khỏi mục đích như vậy thì là một hành động máy móc. Thầy giáo thường yêu cầu học sinh đọc diễn cảm để làm nổi bật ý nghĩa. Song, nếu như khởi đầu chúng đã được dạy đọc theo phương pháp giác quan - vận động, tức chúng được rèn luyện khả năng nhận ra các hình thái và tái tạo các âm đại diện cho các hình thái đó bằng các phương pháp không đòi hỏi đến sự chú ý tới nghĩa, thì khi đó học sinh đã hình thành vững chắc một thói quen máy móc khiến cho chúng sau đó khó lòng có thể đọc bằng trí thông minh. Các cơ quan phát âm đã được rèn luyện để làm theo cách riêng của chúng; và nghĩa [của từ] không thể được gắn theo ý muốn. Vẽ, hát và viết cũng có thể được dạy theo cách máy móc giống như dạy đọc; bởi, chúng ta nhắc lại, bất kỳ phương pháp dạy nào cũng là máy móc khi nó thu hẹp hoạt động của thể xác đến mức hình thành một sự tách rời thể xác khỏi trí óc - tức là tách rời thể xác ra khỏi việc nhận ra ý nghĩa. Thậm chí toán học và khoa học cũng gánh chịu điều tai hại nói trên nếu như, ngay cả trong các nhánh cao cấp của toán học, người ta chú trọng thái quá tới kỹ thuật tính toán, và khi mà các bài tập trong phòng thí nghiệm được đưa ra chỉ vì mục đích để thí nghiệm mà thôi.

(c) Trên phương diện trí tuệ, tách rời "trí óc" ra khỏi việc chiếm lĩnh trực tiếp sự vật tức là nhấn mạnh tới *các sự vật* trong khi coi nhẹ *các mối liên hệ* hoặc các mối liên kết. Người ta thường xuyên tách rời tri giác, nói chung, thậm chí các khái niệm, ra khỏi năng lực phán đoán. Năng lực phán đoán được coi là cái có sau tri giác để nhằm so sánh các tri giác với nhau. Người ta cho rằng trí óc tri giác các sự vật tách rời khỏi các mối liên hệ; rằng trí óc hình thành nên các khái niệm từ các sự vật tách rời khỏi các mối liên hệ giữa chúng với cái xảy ra trước và xảy ra sau chúng. Vì thế, người ta phải dùng đến năng lực phán đoán hay tư duy để kết hợp những mẩu "tri thức" tách rời sao cho đưa ra được cái tương đồng với chúng hoặc mối liên hệ nhân quả của chúng. Trên thực tế, mọi tri giác và mọi ý niệm đều là khả năng hiểu được các mối liên hệ, mục đích sử dụng và nguyên nhân của một sự vật. Thực ra, chúng ta không nhận ra một chiếc ghế hoặc không có một ý niệm về nó dựa vào việc kiểm kê và liệt kê các đặc tính tách rời khác nhau của chiếc ghế, mà chúng ta nhận ra chiếc ghế chỉ bởi chúng ta liên hệ các đặc tính của nó với điều gì đó khác - chẳng hạn, liên hệ với mục đích sử dụng của chiếc ghế để phân biệt nó là một chiếc ghế chứ không phải một cái bàn; hoặc sự khác biệt giữa nó với loại ghế mà chúng ta đã quen thuộc

hoặc "thời đại" mà nó đại diện v.v... Người ta không nhận ra một chiếc xe ngựa dù toàn bộ các bộ phận của nó được cộng lại; người ta nhận ra một chiếc xe ngựa bởi mối liên hệ đặc trưng giữa các bộ phận của nó. Và các mối liên hệ đó không phải là những mối liên hệ đơn thuần của sự gần kề nhau về vị trí một cách hữu hình; chúng bao hàm mối liên hệ giữa chiếc xe với con vật kéo chiếc xe, giữa chiếc xe với những đồ vật được chuyên chở bởi chiếc xe v.v... Năng lực phán đoán được huy động trong quá trình tri giác; nếu không, tri giác sẽ chỉ thuần túy là sự kích thích giác quan hoặc sẽ chỉ là việc nhận ra kết quả của một phán đoán xảy ra trước đó, chẳng hạn như trường hợp một người nhận ra các đồ vật quen thuộc.

Tuy nhiên, người ta dễ nhầm các từ ngữ, tức cái đối ứng với lý tưởng [về đồ vật]– với ý niệm [về đồ vật]. Và vừa vặn trong chừng mực nào mà hoạt động tinh thần bị tách rời khỏi sự can dự thực sự vào thế giới, tách rời khỏi hành động làm điều gì đấy và liên hệ hành động đó với cái đang xảy ra, thì trong chừng mực ấy từ ngữ, tức các biểu trưng, trở thành cái thay thế vị trí của khái niệm. Sự thay thế này càng khó nhận ra bởi người ta thừa nhận nghĩa *nào đó* [của từ]. Song, chúng ta rất dễ được huấn luyện để tạm bằng lòng với một nghĩa tối thiểu, và rất dễ không nhận thấy rằng chúng ta chỉ nhận thức được hạn hẹp thế nào các mối quan hệ đem lại ý nghĩa [cho từ]. Chúng ta trở nên hoàn toàn quen với một ý niệm giả, một sự tri giác nửa vời, đến nỗi không thể hiểu được rằng hoạt động tinh thần của chúng ta thiếu sinh động đến thế nào, và không thể hiểu được rằng các quan sát và ý niệm của chúng ta sẽ trở nên sâu sắc và rộng đến thế nào giá như chúng được hình thành trong những điều kiện đòi hỏi chúng ta buộc phải sử dụng đến năng lực phán đoán: tức là đi tìm các mối liên hệ của vấn đề mà chúng ta đang giải quyết.

Không có sự dị biệt về quan điểm trong lý luận về chủ đề [của giáo dục]. Tất cả những cá nhân có uy tín đều đồng ý rằng khả năng nhận ra sâu sắc [các mối liên hệ như nói tới ở trên] là chủ đề lý thuyết đích thực; do vậy, đó là chủ đề mang tính giáo dục. Sự thất bại nảy sinh khi họ giả định rằng các mối liên hệ đó có thể được nhận ra mà không cần đến *kinh nghiệm* - tức là không cần đến hành động làm thử và hành động kinh qua được kết hợp với nhau, mà chúng ta đã bàn tới. Người ta cho rằng "trí óc" có thể lĩnh hội các mối liên hệ đó nếu như nó chỉ cần chú ý tới chúng, và rằng sự chú ý này có thể được tạo ra theo ý muốn, bất chấp hoàn cảnh. Bởi vậy mà thế giới này đã phải chịu đựng cơ man những quan sát nửa vời, những ý niệm bằng ngôn từ, và "cái biết" chưa được tiêu hóa. Một lượng

thật nhỏ kinh nghiệm còn tốt hơn cả một tấn lý thuyết đơn giản chỉ bởi vì chỉ có trong kinh nghiệm thì lý thuyết mới có được ý nghĩa sống động và có thể kiểm chứng. Một kinh nghiệm giản đơn, dù là một kinh nghiệm vô cùng tầm thường, cũng có thể sinh ra và chuyên chở mọi lý thuyết (hoặc nội dung trí tuệ), song một lý thuyết mà tách rời khỏi một kinh nghiệm thì dứt khoát không thể lĩnh hội được, ngay cả xét như nó là lý thuyết. Nó có khuynh hướng trở thành một công thức đơn thuần về ngôn từ, một tập hợp những khẩu hiệu được dùng để biến tư duy, tức khả năng đích thực tạo ra lý thuyết, trở nên không cần thiết và bất khả. Bởi vì con người có hoạt động giáo dục, cho nên chúng ta sử dụng ngôn từ, đồng thời lại cho rằng ngôn từ chính là những ý niệm, cốt để tống khứ đi những nghi ngờ, song trên thực tế sự tống khứ đó lại đơn thuần che khuất sự tri giác bởi nó ngăn chúng ta không còn nhận ra bất kỳ khó khăn nào.

2. [Vị trí của] suy tưởng [phản tư - reflection] trong kinh nghiệm. Hầu như là, nếu không muốn nói là dứt khoát, tư tưởng hoặc suy tưởng, như chúng ta đã thấy, chính là khả năng nhận biết được điều chúng ta định làm và hệ quả xảy ra sau đó. Không có kinh nghiệm nào có ý nghĩa lại có thể tồn tại mà không có yếu tố nào đó của tư tưởng. Song, chúng ta có thể so sánh để làm nổi bật sự khác biệt giữa hai loại kinh nghiệm trên, dựa vào tỉ lệ tương quan của suy tưởng được tìm thấy trong đó. Mọi kinh nghiệm của chúng ta đều phải trải qua một giai đoạn "mò mẫm" - các nhà tâm lý học gọi đó là phương pháp thử và sai. Chúng ta đơn giản làm điều gì đó, và khi việc làm đó thất bại, chúng ta chuyển sang làm điều khác, chúng ta cứ tiếp tục làm thử như vậy cho tới khi thành công, và sau đó chúng ta coi phương pháp thành công đó như là một thước đo kinh nghiệm cho lần hành động tiếp theo. Nhiều kinh nghiệm hầu như chỉ có duy nhất quá trình làm thử hú họa hoặc thành công nói trên. Chúng ta biết rõ *rằng* có mối liên hệ giữa cách hành động và hệ quả nhất định nào đó, song chúng ta không hiểu chúng liên hệ với nhau *như thế nào*. Chúng ta không nhìn thấy những chi tiết của mối liên hệ; các mắt xích bị thiếu. Sự nhận biết của chúng ta là vô cùng thô thiển. Trong những trường hợp khác, chúng ta đẩy sự quan sát đi xa hơn. Chúng ta phân tích để hiểu được đúng cái nằm ở giữa, cái kết nối nhân và quả, hoạt động và hệ quả. Nhờ việc mở rộng sự hiểu biết này, sự dự liệu của chúng ta trở nên chính xác và toàn diện hơn. Hành động nào đơn thuần dựa vào phương pháp thử và sai thì nay được định đoạt bởi các tình huống; các tình huống có thể thay đổi khiến cho việc thực hiện không xảy ra theo cách

đã dự kiến. Song, nếu như chúng ta hiểu chính xác rằng kết quả của hành động đó phụ thuộc vào cái gì, chúng ta có thể tìm hiểu xem đã có đủ những điều kiện cần thiết hay chưa. Phương pháp này mở rộng sự kiểm soát thực tiễn của chúng ta. Bởi giả dụ một số điều kiện nào đó bị thiếu, chúng ta có thể, nếu như chúng ta biết được đâu là những tiền lệ cần thiết để đạt được một kết quả, bắt tay vào hành động để cung cấp những điều kiện ấy; hoặc giả, nếu những tiền lệ đó là cái gây nên những kết quả không mong muốn, chúng ta có thể loại bỏ những nguyên nhân vô ích và tiết kiệm được công sức.

Trong kinh nghiệm mò mẫm, vai trò của tư tưởng, trong việc phát hiện các mối liên hệ cụ thể giữa hành động và hệ quả sẽ xảy ra, là rõ ràng. Lượng tư tưởng gia tăng lên để cho giá trị tương xứng của nó trở thành vô cùng khác biệt. Vì thế, kinh nghiệm trở nên biến đổi về đặc tính; sự thay đổi này có ý nghĩa quan trọng đến nỗi chúng ta có thể gọi loại kinh nghiệm này là kinh nghiệm có tính suy tưởng – nghĩa là, nó mang tính suy tưởng *nhất hạng*. Tư duy xét như một kinh nghiệm được phân biệt rõ ràng, được hình thành nên tại giai đoạn trau dồi có chủ tâm nói trên của tư tưởng. Nói cách khác, tư duy tức là nỗ lực chủ tâm nhằm phát hiện các mối liên hệ cụ thể giữa điều chúng ta làm và hệ quả của việc làm đó, sao cho hai quá trình đó trở nên liên tục. Sự biệt lập của hai quá trình này, và do đó, sự song song tồn tại hoàn toàn tùy tiện của chúng, bị xóa bỏ; một tình huống hợp nhất đang xảy ra liên tục. Sự xảy ra này giờ đây được hiểu; nó được giải thích; nghĩa là, như chúng ta thường nói, điều phải xảy ra như nó đang xảy ra, là hợp lý.

Như vậy, tư duy tương ứng với sự biểu hiện rõ rệt của yếu tố trí năng trong kinh nghiệm của chúng ta. Tư duy giúp chúng ta hành động với một mục đích dự kiến. Nó là điều kiện để chúng ta có mục tiêu. Hễ khi nào đứa trẻ bắt đầu *nghĩ rằng điều gì đó sẽ xảy ra* tức là nó bắt đầu sử dụng "điều gì đó" ấy để giờ đây điều đó tiếp tục là một dấu hiệu của điều xảy ra tiếp theo; đứa trẻ, theo cách dù là đơn giản, đang phán đoán. Bởi nó coi điều đó là *bằng chứng* của một điều khác, và do đó nó nhận ra một mối liên hệ. Mọi diễn biến sẽ xảy ra, dù phức tạp thế nào, đều chỉ là sự mở rộng và làm tinh tế hơn cái hành động đơn thuần suy ra mối quan hệ nói trên. Toàn bộ những gì mà người từng trải nhất có thể làm là quan sát điều đang diễn ra một cách rộng rãi và tỉ mỉ hơn [so với người ít từng trải hơn] và sau đó từ những gì quan sát được, người đó chỉ chọn ra những nhân tố nào giúp anh ta thấy rõ điều chắc chắn sẽ xảy ra. Đối lập với hành động có suy nghĩ,

thêm một lần nữa, lại là hành vi thói quen đơn điệu và theo ý muốn bất thường. Hành vi thứ nhất coi cái thuộc về thói quen là một thước đo đầy đủ để đánh giá khả năng có thể xảy ra và nó không tính đến các mối liên hệ giữa những điều riêng biệt đã hoàn thành. Hành vi thứ hai biến hành động nhất thời thành một thước đo giá trị và cố tình bỏ qua các mối liên hệ giữa hành động của cá nhân và các năng lượng của môi trường. Hành vi này gần như muốn nói rằng, "sự việc phải tồn tại đúng như tôi ngẫu nhiên thích chúng vào thời điểm này", trong khi hành vi theo thói quen thực ra lại muốn nói rằng, "hãy để cho sự việc tiếp tục diễn ra như tôi đã thấy chúng trong quá khứ". Cả hai thái độ này đều từ chối thừa nhận trách nhiệm về những hệ quả sẽ xảy ra xuất phát từ hành động hiện tại. Suy tưởng tức là chấp nhận trách nhiệm nói trên.

Xuất phát điểm của mọi quá trình tư duy là điều gì đó đang diễn ra, tức điều gì đó chưa hoàn thành hoặc chưa được thực hiện, xét như nó đang tồn tại vào lúc đó. Hiểu theo nghĩa đen, mục đích, ý nghĩa của quá trình tư duy nằm ở điều sẽ xảy ra, nằm ở việc nó sẽ diễn biến như thế nào. Như điều được mô tả sau đây: thế giới tràn ngập tiếng kim loại của những đội quân đang giao tranh. Đối với một người tham gia thực sự vào cuộc chiến tranh đó, rõ ràng điều hệ trọng chính là kết quả, tức các hệ quả tương lai của sự kiện này và sự kiện khác. Anh ta đồng nhất hóa, ít nhất vào lúc ấy, vào cái kết quả đó; số phận *của anh ta* tùy thuộc vào diễn biến của các sự kiện. Song, ngay cả đối với một người bàng quan tại một đất nước trung lập, thì ý nghĩa của mọi diễn biến, ý nghĩa của mọi bước tiến ở chỗ này và sự thoái lui ở chỗ kia đều nằm ở dấu hiệu báo trước điều sẽ xảy ra. *Tư duy* về tin tức khi nó xảy đến với chúng ta, tức là thử tìm hiểu xem điều gì được biểu lộ như là một kết quả rất có thể xảy ra hoặc có thể xảy ra. Lấp đầy trí óc của chúng ta, giống như những cuốn vở được đính những mẩu cắt dán, bằng những mẩu thông tin xét như là điều đã hoàn thành hoặc cần phải hoàn thành, tức không phải là tư duy. Đó là tự biến chúng ta thành một dụng cụ ghi chép. Xem xét *mối liên hệ* giữa sự việc đang xảy ra và sự việc có thể xảy ra tuy nó vẫn chưa thực sự xảy ra, tức là tư duy. Ngoài ra, kinh nghiệm suy tưởng cũng sẽ không thay đổi về đặc tính nếu chúng ta thay thế sự tách rời về không gian bằng sự tách rời về thời gian. Hãy tưởng tượng cuộc chiến đã chấm dứt, và một sử gia kể lại cuộc chiến tranh đó. Tình tiết của câu chuyện, theo giả định, là đã xảy ra trong quá khứ. Song, ông ta không thể đưa ra một câu chuyện sâu sắc nếu như ông ta không giữ nguyên trình tự thời gian của câu chuyện; ý nghĩa của mỗi sự kiện, xét như

ông ta đang kể lại, nằm ở điều đã từng là tương lai của sự kiện ấy, tuy nó không phải là tương lai đối với sử gia đó. Hiểu bản thân sự kiện như là một sự tồn tại đã xong tức là hiểu nó một cách thiếu suy tưởng.

Suy tưởng còn hàm ý sự quan tâm tới kết quả - một sự đồng nhất hóa đầy cảm thông nào đó giữa định mệnh của bản thân chúng ta, giá như nó gây nên xúc động, với tiến trình của các sự kiện. Đối với viên tướng trong cuộc chiến tranh đó, hoặc một người lính bình thường hoặc công dân của một trong những quốc gia đang tham chiến, sự kích thích tư duy là mang tính trực tiếp và khẩn cấp. Đối với những người trung lập, sự kích thích mang tính gián tiếp và phụ thuộc vào trí tưởng tượng. Nhưng tính chất phe phái trắng trợn nằm trong bản tính con người là bằng chứng cho thấy chúng ta có khuynh hướng mãnh liệt tự đồng nhất hóa với một tiến trình có thể xảy ra nào đó của các sự kiện, và đồng thời dửng dưng với tiến trình khác. Dẫu cho chúng ta không thể đứng về phe nào đó bằng hành động công khai, và góp phần nhỏ bé của mình vào việc quyết định cán cân chung cục, thì chúng ta vẫn có thể ủng hộ trong tình cảm và trí tưởng tượng. Chúng ta muốn kết quả này hoặc kết quả khác sẽ xảy ra. Người nào hoàn toàn lãnh đạm trước kết quả, người đó hoàn toàn không theo dõi hoặc tư duy về điều đang xảy ra. Từ sự phụ thuộc nói trên giữa hành động tư duy và khả năng tham dự vào các hệ quả của điều đang diễn ra, nảy sinh một trong những nghịch lý chủ yếu của tư tưởng. Bởi tư tưởng được sinh ra trong thiên kiến thì nó mới thực hiện được nhiệm vụ của nó, nhưng tư tưởng buộc phải đứng ở một vị trí độc lập, khách quan nhất định. Viên tướng nào để cho các hi vọng và khát khao của mình tác động tới các quan sát và cách hiểu về tình huống hiện tại, viên tướng đó chắc chắn sẽ phạm phải sai lầm trong tính toán. Mặc dù những hi vọng và sợ hãi có thể là động cơ chính khiến cho một người bàng quan trong một đất nước trung lập lại có thể theo dõi một cách có suy nghĩ về cuộc chiến tranh, song anh ta cũng sẽ tư duy không hiệu quả chừng nào mà thiên kiến làm thay đổi chất liệu của những quan sát và lập luận của anh ta. Tuy nhiên, không hề có sự mâu thuẫn giữa hai sự thật sau đây: suy tưởng chỉ xảy ra khi cá nhân tham gia vào những gì đang xảy ra, và giá trị của suy tưởng phụ thuộc vào việc giữ cho bản thân chúng ta không bị phụ thuộc vào các dữ kiện. Khó khăn hầu như không thể vượt qua của việc có được sự độc lập nói trên là bằng chứng cho thấy tư duy bắt nguồn từ các tình huống tại đó quá trình của tư duy là một phần thực sự của quá trình các sự kiện và mục đích của tư duy là gây tác động tới kết quả của quá trình các sự kiện đó. Chỉ bằng

cách dần dần và cùng với một sự mở rộng phạm vi của tầm nhìn thông qua sự phát triển các mối đồng cảm xã hội, tư duy mới phát triển để vươn tới những gì vượt ra ngoài các mối quan tâm *trực tiếp* của chúng ta: đây là một sự kiện mang ý nghĩa quan trọng đối với giáo dục.

Nói rằng tư duy xuất hiện cùng với sự can dự vào các tình huống vẫn còn đang diễn ra và chưa hoàn thành, tức là nói rằng tư duy xuất hiện khi sự việc chưa được biết chắc chắn hoặc còn đầy hoài nghi hoặc có vấn đề. Người ta chỉ hoàn toàn biết chắc điều gì đó khi nó đã được kết thúc, đã được hoàn thành. Chừng nào có suy tưởng, chừng ấy còn có tình trạng chờ đợi. Mục đích của tư duy là giúp *đạt được* một kết luận, giúp dự phóng một sự chấm dứt khả dĩ trên cơ sở điều đã có. Bên cạnh đặc điểm này còn có những sự kiện khác liên quan đến tư duy. Bởi tình huống tại đó tư duy xuất hiện là một tình huống còn bị hoài nghi, cho nên tư duy là một quá trình tìm hiểu, xem xét kỹ lưỡng các sự việc, quá trình của điều tra. [Trong quá trình này] học bao giờ cũng mang tính chất thứ yếu, mang tính chất phương tiện so với hành động tìm tòi. Đó là quá trình tìm kiếm, một sự truy tìm điều gì đó chưa có sẵn. Đôi khi chúng ta nói tới “nghiên cứu độc đáo” như là một đặc quyền riêng của các nhà khoa học hoặc ít nhất là những sinh viên ở bậc học cao. Song, mọi tư duy đều là nghiên cứu, và mọi nghiên cứu đều mang tính bẩm sinh, độc đáo, thuộc về bất cứ ai mang nó trong mình, thậm chí ngay cả khi tất cả những người khác trên đời này đều đã biết rõ cái điều mà anh ta vẫn còn đang đi tìm.

Còn có thể suy ra rằng, mọi tư duy đều kéo theo một rủi ro. Không thể quả quyết trước về một điều mà lúc này ta chưa thể biết chắc chắn. Việc xâm nhập vào cái chưa biết luôn mang tính chất của một cuộc phiêu lưu; chúng ta không thể biết chắc chắn điều gì trước khi nó xảy ra. Các kết luận của tư duy chỉ được khẳng định cho tới khi sự kiện xảy ra, do đó nó ít nhiều mang tính chất thăm dò hoặc giả thuyết. Sự khẳng định võ đoán của chúng xét như là chung cục, thực ra là không có cơ sở, còn thiếu đi cái kết quả. Những người Hy Lạp [cổ đại] đã đặt câu hỏi sau đây một cách sâu sắc: Chúng ta có thể học bằng cách nào? Bởi hoặc chúng ta chỉ có thể đã biết hoặc không biết cái mà chúng ta đang tìm. Trong cả hai trường hợp, sự học tập là không thể; trong trường hợp thứ nhất, bởi vì chúng ta đã biết; trong trường hợp thứ hai, bởi vì chúng ta không biết phải tìm kiếm cái gì hoặc, nếu như tình cờ chúng ta tìm ra cái đó, chúng ta cũng không biết được đó có phải cái mà chúng ta đã đi tìm hay không. Thế tiến thoái lưỡng nan này không giúp tạo ra *việc đi đến* chỗ biết, tức học tập; nó thừa nhận hoặc sự

biết đầy đủ hoặc sự hoàn toàn ngu muội. Tuy vậy, có tồn tại vùng tranh tối tranh sáng của sự nghiên cứu, của tư duy. Thế tiến thoái lưỡng nan của người Hy Lạp đã bỏ sót sự thật sau: khả năng xảy ra của các kết luận mang tính *giả thuyết*, các kết quả *có tính thăm dò*. Tính phức tạp của tình huống bao giờ cũng gợi ý những cách giải quyết nào đó. Khi chúng ta làm thử những cách này, thì hoặc là chúng ta tiếp tục làm thử như vậy cho đến khi tìm được cách giải quyết phù hợp, trong trường hợp ấy chúng ta biết được rằng mình đã tìm thấy điều đang tìm kiếm, hoặc là tình hình sẽ trở nên mơ hồ hơn và rối tung hơn – trong trường hợp này chúng ta biết rằng mình vẫn còn chưa biết được điều cần tìm. Thăm dò nghĩa là làm thử, nghĩa là thận trọng tiến từng bước một cách tạm thời. Nếu được hiểu tách rời, lý lẽ nói trên của người Hy Lạp là một ví dụ thú vị về logic hình thức. Song, còn có một sự thực là, chừng nào mà con người còn duy trì một sự tách rời dứt khoát giữa biết và không biết, chừng đó khoa học chỉ tiến một cách chậm chạp và ngẫu nhiên. Phát minh và khám phá bắt đầu có được sự tiến bộ mang tính hệ thống khi con người thừa nhận rằng họ có thể sử dụng sự hoài nghi vào mục đích của tìm tòi, bằng cách hình thành những phỏng đoán để dẫn dắt hành động trong những khảo sát thăm dò và diễn biến của những khảo sát này sẽ khẳng định, bác bỏ hoặc giả làm thay đổi ngay chính sự phỏng đoán đang dẫn dắt. Trong khi người Hy Lạp coi tri thức quan trọng hơn sự học tập, thì khoa học cận đại lại coi tri thức sách vở chỉ là một phương tiện để học tập, khám phá.

Hãy trở lại ví dụ minh họa của chúng ta. Một viên tướng chỉ huy không thể hành động dựa vào việc biết chắc chắn tuyệt đối hoặc sự mù tịt tuyệt đối. Ông ta có sẵn một lượng thông tin nào đó được giả định là khá tin cậy. Sau đó, ông ta *suy ra* những diễn biến triển vọng, và bằng cách ấy gán ý nghĩa cho các sự kiện quan trọng của tình huống đã cho. Sự suy luận của ông ta ít nhiều là có tính hồ nghi và giả thuyết. Song, ông ta hành động dựa vào sự suy luận ấy. Ông ta xây dựng một kế hoạch hành động, một phương pháp giải quyết tình huống. Những hệ quả trực tiếp của cách hành động này chứ không phải cách hành động khác của ông ta, sẽ thử thách và làm bộc lộ giá trị của những suy tưởng của ông ta. Những gì mà ông ta đã biết thì nó vận hành và có giá trị trong cái mà ông ta đang tìm hiểu. Nhưng liệu giải thích này có thích hợp trong trường hợp một người đang sống tại một đất nước trung lập và anh ta đang cố hết sức theo dõi một cách có suy nghĩ diễn biến của các sự kiện? Về hình thức thì có, tuy nhiên về nội dung thì dĩ nhiên là không. Hiển nhiên là những phỏng đoán của anh ta về tương lai

dựa vào các sự kiện hiện tại, những phỏng đoán mà dựa vào đó anh ta cố gắng gán ý nghĩa cho vô số các dữ kiện tách rời nhau, thì không thể là cơ sở cho một phương pháp sẽ mang lại kết quả trong chiến dịch. *Đó* không phải là vấn đề *của anh ta*. Nhưng trong chừng mực anh ta tư duy thực sự, và không phải là đơn thuần thụ động theo dõi tiến trình các sự kiện, thì khi ấy những suy luận thăm dò của anh ta sẽ đem lại kết quả cho *một* phương pháp hành động thích hợp đối với tình huống của *anh ta*. Anh ta sẽ tiên đoán những diễn biến nào đó trong tương lai, và sẽ luôn cảnh giác để xem thử chúng có xảy ra hay không. Trong chừng mực anh ta có liên quan về mặt trí tuệ, tức là anh ta có tư tưởng [suy nghĩ riêng], anh ta sẽ luôn ở trong tình trạng đề phòng *một cách chủ động*; anh ta sẽ lựa chọn những biện pháp mặc dù chúng không gây tác động tới chiến dịch song chúng làm thay đổi các hành động sau đó *của anh ta* trong mức độ nào đó. Nếu không thế, câu nói sau này của anh ta "tôi đã bảo anh rồi mà" sẽ không có bất kỳ đặc tính trí tuệ nào; nó không chứng tỏ bất kỳ sự thử thách hoặc kiểm tra nào của tư duy xảy ra trước đó, mà chỉ là một sự trùng hợp ngẫu nhiên đem lại thỏa mãn về xúc cảm – và nó chứa đựng rất nhiều sự tự lừa dối.

Trường hợp nói trên có thể so sánh với trường hợp một nhà thiên văn học được dẫn dắt (ông ta suy luận) tới chỗ tiên đoán một hiện tượng nhật thực sẽ xảy ra, xuất phát từ những dữ kiện cụ thể. Bất chấp xác suất toán học là lớn đến mức nào, sự suy luận bao giờ cũng mang tính giả thuyết - tức một vấn đề thuộc về xác suất.[33] Giả thuyết về chẳng hạn như ngày tháng và vị trí của nhật thực được dự đoán, trở thành chất liệu để hình thành một phương pháp thực hiện trong tương lai. Người ta chuẩn bị dụng cụ thí nghiệm; có thể người ta còn chuẩn bị cho một chuyến đi tới một địa điểm nào đó ở xa trên trái đất. Dù là trường hợp nào cũng vậy, người ta đã lựa chọn một số bước thực sự nào đó và chúng thực sự đã tạo ra sự thay đổi trong *một số* điều kiện vật chất. Ngoài các bước chuẩn bị như vậy và sự thay đổi kéo theo sau đó của tình huống, không có bất kỳ sự hoàn thành nào của hành động tư duy. Tư duy được duy trì trong tình trạng lơ lửng. Hiểu biết, tức kiến thức đã học được, là cái kiểm soát tư duy và làm cho tư duy có giá trị.

---

[33] Trong thực tiễn của khoa học, việc con người trong rất nhiều trường hợp có thể tính toán độ xác suất và giá trị sai số xác suất kéo theo, là điều vô cùng quan trọng, tuy nhiên điều đó làm biến đổi các nét đặc điểm của tình huống như được mô tả. Để làm điều đó, người ta phải chọn lọc các nét đặc điểm. [J.D]

Chúng ta đã đề cập đủ những điểm đặc trưng nói chung của một kinh nghiệm mang tính suy tưởng. Một kinh nghiệm suy tưởng có những điểm đặc trưng sau đây (*i*) phức tạp, khó hiểu, hoài nghi, bởi vì người ta bị can dự vào một tình huống không trọn vẹn, tính chất đầy đủ của tình huống vẫn còn chưa được xác định; (*ii*) một sự tiên liệu mang tính phỏng đoán - tức một sự hiểu còn chưa rõ ràng về những yếu tố đã cho, quy cho chúng một xu hướng gây ra các hệ quả nhất định; (*iii*) một khảo sát kỹ lưỡng (kiểm tra, xem xét kỹ, thăm dò, phân tích), mọi sự suy xét nào có thể xác định và làm sáng tỏ vấn đề đang giải quyết; (*iv*) từ sự quan sát đó, bổ sung các chi tiết cho giả thuyết thăm dò để làm cho nó cụ thể và nhất quán hơn, bởi nó phù hợp hơn với một phạm vi rộng của các sự kiện; (*v*) căn cứ vào giả thuyết dự phóng xét như là một kế hoạch hành động có thể phù hợp với sự tình hiện tại: thực hiện điều gì đó một cách công khai để đem lại kết quả dự liệu, và qua đó thử thách chính giả thuyết đó. Sự khác biệt giữa một kinh nghiệm dễ dàng nhận ra là mang tính suy tưởng và một kinh nghiệm ở trình độ của phương pháp thử và sai, nằm ở quy mô và tính chính xác của bước ba và bước bốn. Nhờ hai bước ấy mà *tư duy* được biến thành một kinh nghiệm. Tuy nhiên, chúng ta không bao giờ hoàn toàn vượt ra ngoài phạm vi của tình huống thử và sai. Tư duy của chúng ta, dù là tư duy chi tiết và nhất quán dựa vào lý trí vô cùng, cũng đều bắt buộc phải được thử nghiệm trong thế giới này và qua đó nó được chứng minh. Và bởi vì tư duy đó chẳng bao giờ có thể tính được tất cả các mối liên hệ, cho nên nó chẳng bao giờ thâu tóm được tất cả các hệ quả với sự chính xác tuyệt đối. Tuy vậy, bởi một sự khảo sát có suy nghĩ về các điều kiện là mang nhiều tính chủ tâm, và sự phỏng đoán các kết quả được thực hiện bằng rất nhiều sự tự chủ, cho nên chúng ta có quyền phân biệt kinh nghiệm suy tưởng với các hình thức hành động thử và sai thô thiển hơn.

Tóm lại, trong khi xác định vị trí của tư duy trong kinh nghiệm, chúng ta trước tiên nhận thấy rằng kinh nghiệm đòi hỏi phải có sự liên hệ giữa làm hoặc làm thử và điều được kinh qua do hệ quả của việc làm đó. Một sự tách rời giữa giai đoạn hành động mang tính chủ động và giai đoạn kinh qua mang tính thụ động, tức là tiêu diệt cái ý nghĩa sống động của một kinh nghiệm. Tư duy là sự thiết lập chính xác và có chủ tâm các mối liên hệ giữa điều được làm và các hệ quả của việc làm đó. Tư duy không chỉ cho thấy rằng chúng có liên hệ với nhau, mà còn cho thấy những chi tiết cụ thể của mối liên hệ đó. Nó làm cho các mắt xích liên hệ hiện ra dưới dạng các

mối quan hệ. Chúng ta thấy bị kích thích tư duy khi chúng ta muốn xác định ý nghĩa của hành động nào đó, dù hành động đó đã được thực hiện hay sẽ được thực hiện. Sau đó, chúng ta tiên liệu các hệ quả. Điều này hàm nghĩa rằng, tình huống xét như nó đang diễn ra là chưa trọn vẹn và do đó nó mơ hồ, dù trên thực tế hay dưới con mắt của chúng ta. Dự phóng các hệ quả nghĩa là một giải pháp đề xuất hoặc giải pháp mang tính thăm dò. Để hoàn chỉnh giả thuyết đó, các điều kiện hiện hữu phải được xem xét kỹ lưỡng và các hệ lụy của giả thuyết đó phải được làm cho bộc lộ - chúng ta gọi thao tác đó là suy luận. Sau đó, giải pháp đề xuất - tức ý kiến hoặc giả định - phải được thử thách bằng hành động dựa vào nó. Nếu hành động đó đem lại những hệ quả nhất định, thì sẽ có những thay đổi xảy ra trong thế giới này do một hệ quả nhất định nào đó gây ra, hệ quả đó được chấp nhận như là có căn cứ vững chắc. Nếu hệ quả đó không được chấp nhận, nó được thay đổi, và một hành động làm thử khác được thực hiện. Tư duy bao gồm các bước sau đây: phán đoán vấn đề, quan sát các điều kiện, dùng lý trí để hình thành và xây dựng một kết luận đề xuất, và chủ động thực hiện để thử nghiệm kết luận đó. Mặc dù mọi tư duy đều dẫn đến tri thức, nhưng rốt cuộc giá trị của tri thức lại phụ thuộc vào việc tri thức đó được sử dụng trong tư duy. Bởi chưng chúng ta không sống trong một thế giới mà mọi thứ đều được an bài và kết thúc, mà chúng ta sống trong một thế giới đang tiến triển liên tục, và công việc chính của chúng ta trong thế giới đó bao giờ cũng mang tính chất tương lai và hồi tưởng – và cả mọi tri thức xét như để phân biệt với tư duy, bao giờ cũng là sự hồi tưởng – có giá trị ở chỗ nó đem lại sự vững chắc, an toàn và phong phú cho những mối quan hệ của chúng ta với tương lai.

Chương XII

TƯ DUY TRONG GIÁO DỤC

1. Những yếu tố thiết yếu của phương pháp. Về lý thuyết, không ai nghi ngờ tầm quan trọng của việc nuôi dưỡng các thói quen tư duy đúng đắn trong nhà trường. Song, ngoại trừ việc công nhận trên là không lớn trong thực tiễn so với trên lý thuyết, vẫn không có sự thừa nhận thỏa đáng về mặt lý thuyết rằng, toàn bộ những gì mà nhà trường có thể làm hoặc cần phải làm cho học sinh, trong chừng mực liên quan đến *trí óc* của chúng (tức bỏ qua các năng lực cơ bắp nhất định nào đó) là, phát triển khả năng tư duy của chúng. Việc chia việc dạy học theo những mục đích khác nhau, chẳng hạn học kỹ năng (đọc, đánh vần, viết, vẽ, kể chuyện); học kiến thức (về lịch sử và địa lý), *và* rèn luyện tư duy, cho thấy mức độ không hiệu quả về cách làm của cả ba điều nói trên. Tư duy nào không gắn với sự gia tăng hiệu quả trong hành động, và không gắn với việc tìm hiểu nhiều hơn nữa về bản thân chúng ta và thế giới mà chúng ta đang sống, thì tư duy ấy chứa đựng điều gì đó chỉ có giá trị như là tư tưởng đơn thuần (xem Chương XI, phần 2). Và kỹ năng học được mà tách rời khỏi tư duy, thì kỹ năng ấy không có mối liên hệ với bất kỳ sự hiểu rõ mục đích sử dụng của kỹ năng ấy. Do đó, một người bị định đoạt bởi các thói quen bất biến và sự kiểm soát dựa vào quyền uy của người khác, bởi những người đó biết được mục đích của họ là gì và họ không ngần ngại sử dụng mọi phương tiện để đạt được mục đích. Và kiến thức nào bị tách rời khỏi hành động có suy nghĩ, kiến thức đó không có sức sống, nó là một gánh nặng tiêu diệt trí óc. Bởi nó đội lốt tri thức và bằng cách ấy nó tiêm nhiễm chất độc của sự giả dối, vì thế nó là cái gây cản trở chủ yếu cho sự phát triển hơn nữa trí thông minh. Con đường duy nhất và trực tiếp đem lại cải tiến lâu dài cho các phương pháp dạy và học cốt ở việc tập trung vào những điều kiện đòi hỏi, khuyến khích, thử thách tư duy. Tư duy *là* phương pháp của học tập thông minh, của học tập có sử dụng trí óc và đem lại phần thưởng cho trí óc. Chúng ta

đang nói về phương pháp của tư duy một cách khá hợp lý, song cần ghi nhớ điều quan trọng sau đây về phương pháp: tư duy chính là phương pháp, phương pháp của kinh nghiệm thông minh trong tiến trình do nó lựa chọn.

I. Khâu đầu tiên của kinh nghiệm đang xảy ra, mà chúng ta gọi là tư duy, chính là *kinh nghiệm*. Nhận xét này nghe có vẻ một điều quá hiển nhiên và đơn giản. Nó hẳn là như vậy; song thật tiếc lại không phải đơn giản như vậy. Trái lại, trong cả lý luận triết học lẫn thực tiễn giáo dục, tư duy thường được coi là cái bị cắt rời khỏi kinh nghiệm, và có thể vun bồi nó một cách độc lập. Trên thực tế, người ta thường viện dẫn những giới hạn cố hữu của kinh nghiệm để có đủ cơ sở cho việc đề cao tư duy. Khi đó kinh nghiệm được cho là bị hạn chế trong các giác quan và những ham muốn; bị hạn chế vào một thế giới đơn thuần vật chất, trong khi đó tư duy bắt nguồn từ một năng lực cao cấp hơn (của lý tính), và nó bận rộn với những điều thuộc về tinh thần hoặc ít nhất thuộc về chữ nghĩa. Bởi thế, đôi khi người ta đặt ra sự phân biệt rạch ròi giữa toán học thuần túy (bởi nó không liên quan gì tới những tồn tại vật chất) và toán học ứng dụng là lĩnh vực chứa đựng giá trị thực dụng chứ không chỉ có giá trị tinh thần thuần túy.

Nói một cách tổng quát, các phương pháp dạy học có sai lầm căn bản ở việc giả định rằng học sinh có thể học được kinh nghiệm. Điều được nhấn mạnh tại đây là sự tất yếu phải có một tình huống thuộc về kinh nghiệm có thực xét như là khâu khởi đầu của tư duy. Kinh nghiệm ở đây được hiểu theo định nghĩa đã nêu ở phần trước: thử làm điều gì đó và đổi lại, để cho điều đó tác động tới người ta một cách dễ nhận thấy. Về căn bản, sai lầm nằm ở chỗ cho rằng chúng ta có thể bắt đầu với nội dung được làm sẵn của môn số học hoặc môn địa lý hoặc bất cứ môn học nào, bất chấp kinh nghiệm cá nhân trực tiếp nào đó về một tình huống. Ngay cả nhà trẻ và các phương pháp của Montessori[34] cũng quá lo lắng nhằm đạt tới những nét độc đáo trí tuệ, mà không có sự "lãng phí thời gian", đến nỗi họ cố tình coi nhẹ - hoặc hạn chế - việc để cho trẻ em làm việc theo cách trực tiếp và theo

---

[34] Maria Montessori (1870-1952): bác sĩ kiêm nhà giáo dục người Italia, bà nổi tiếng với phương pháp sư phạm và triết lý giáo dục dành cho trẻ em từ lúc sinh ra cho tới tuổi thiếu niên, được gọi là Phương pháp Montessori. Theo phương pháp này, trẻ em là những cá nhân hoàn chỉnh, chúng phát triển và tư duy khác với người lớn, chứ không phải những người lớn trong cái thể xác còn nhỏ.

cách non nớt với vật liệu quen thuộc của kinh nghiệm, và họ cho trẻ em làm quen ngay lập tức với những vật liệu biểu lộ những nét độc đáo trí tuệ của người lớn. Song, giai đoạn tiếp xúc lần đầu tiên với bất kỳ vật liệu mới mẻ nào, dù tại bất kỳ tuổi tác nào, đều buộc phải dùng đến kiểu phương pháp thử và sai. Mỗi cá nhân bắt buộc phải thực sự làm thử việc gì đó với vật liệu, dù là trò chơi hay công việc, và trong khi làm công việc đó anh ta thực hiện hoạt động mang tính động năng của chính mình, và sau đó nhận ra mối quan hệ tương giao giữa năng lượng do anh ta bỏ ra và vật liệu được sử dụng. Đây là điều xảy ra khi một đứa trẻ trước tiên bắt đầu chơi lắp ghép các hình khối, và đó cũng là điều xảy ra khi một nhà khoa học bắt tay vào thí nghiệm với các đồ vật xa lạ trong phòng thí nghiệm.

Vì thế, sự tiếp xúc lần đầu với bất kỳ môn học nào tại nhà trường, miễn là tư duy phải được đánh thức trong học sinh chứ không phải chúng chỉ học được những ngôn từ, phải càng không mang tính mô phạm càng tốt. Để hiểu được một kinh nghiệm, tức tình huống thuộc kinh nghiệm, chúng ta phải gợi lại trong trí óc tình huống thuộc loại nào đó đang tồn tại bên ngoài nhà trường; những việc làm thuộc loại nào đó gợi hứng thú và lôi cuốn sự hoạt động trong đời sống thường. Và nếu xem xét kỹ lưỡng các phương pháp thành công lâu dài trong giáo dục chính thức, dù là trong môn số học hay học đọc hoặc môn địa lý hoặc môn vật lý hoặc một ngoại ngữ, chúng ta sẽ phát hiện ra rằng hiệu quả của các phương pháp đó phụ thuộc vào việc chúng có khôi phục được không mối liên hệ với kiểu tình huống của đời sống bình thường bên ngoài nhà trường đã gây cho học sinh sự suy tưởng. Các phương pháp đó trao cho học sinh điều gì đó để làm, chứ không phải điều gì đó để học; và hoạt động ấy mang tính chất sao cho nó đòi hỏi học sinh phải tư duy, tức là nó đòi hỏi học sinh phải chủ tâm ghi nhận các mối liên hệ; [khi ấy] học tập sẽ tạo ra các kết quả một cách tự nhiên.

Rằng tình huống phải có tính chất sao cho gợi ra được tư duy, tức là dĩ nhiên nó phải gợi ý điều gì đó để làm và việc làm đó không phải là thói quen bất biến hoặc ý muốn bất thường – nói cách khác, việc làm đó đưa ra điều mới mẻ (và vì thế điều đó là chưa được biết chắc chắn hoặc nó đặt ra vấn đề phải giải quyết), tuy nhiên nó liên hệ đầy đủ với các thói quen hiện hữu để gợi ra một sự phản ứng có hiệu quả. Một phản ứng có hiệu quả nghĩa là nó đem lại một kết quả có thể nhận ra, để phân biệt với một hoạt động hoàn toàn tùy tiện, ở đó học sinh không thể hình dung trong đầu mối liên hệ giữa các hệ quả và công việc mà chúng đã làm. Vì vậy, trong phạm vi tình huống hoặc kinh nghiệm được đề xuất để đem lại sự học tập, chúng

ta có thể đặt câu hỏi quan trọng bậc nhất như sau: tình huống hoặc kinh nghiệm ấy đặt ra vấn đề mang đặc tính gì.

Thoạt đầu, tưởng như là các phương pháp quen thuộc của nhà trường đã hoàn toàn đáp ứng được yêu cầu đề ra tại đây. Công việc chính của nhà trường là, nêu vấn đề, đặt câu hỏi, giao bài tập, phóng đại khó khăn. Song, cần phải phân biệt giữa thế nào là vấn đề đích thực và thế nào là vấn đề giả lập hoặc mô phỏng. Các câu hỏi sau đây có thể giúp có được sự phân biệt như vậy. (*a*) Liệu có tồn tại điều gì đó thuần túy là một vấn đề hay không? Liệu câu hỏi [do công việc tại nhà trường đưa ra] có xảy ra bên trong tình huống hoặc kinh nghiệm nào đó của cá nhân? Hay câu hỏi đó chỉ là một điều tách rời, chỉ là một vấn đề cần giải quyết vì mục đích duy nhất của việc truyền đạt kiến thức về nội dung nào đó? Nó có phải là kiểu "làm thử" khơi gợi được sự quan sát và khuyến khích sự thử nghiệm bên ngoài nhà trường hay không? (b) Liệu vấn đề có phải là vấn đề của chính học sinh hay đó là vấn đề của thầy giáo hoặc sách giáo khoa và nó được dùng làm một vấn đề để học sinh giải quyết chỉ bởi vì học sinh không thể đạt được trình độ theo yêu cầu hoặc không thể tiến bộ hoặc nhận được sự chấp thuận của thầy giáo nếu như nó không trả lời được câu hỏi đó? Rõ ràng, hai câu hỏi nói trên chồng chéo lên nhau. Chúng là hai cách để đi tới cùng một ý nghĩa: Liệu kinh nghiệm có phải là điều gì đó thuộc về cá nhân và tính chất cố hữu của nó là kích thích và điều khiển việc quan sát các mối liên hệ có liên quan, và đồng thời dẫn dắt cá nhân đi tới suy luận và chứng minh vấn đề đó? Hay kinh nghiệm là cái được áp đặt từ bên ngoài và vấn đề mà học sinh phải giải quyết chỉ đơn giản là đáp ứng yêu cầu đến từ bên ngoài?

Những câu hỏi như vậy có thể khiến chúng ta ngập ngừng khi quyết định xem các cách làm hiện nay [của giáo dục] được điều chỉnh ở quy mô nào để phát triển các thói quen suy tưởng. Trang bị vật chất và cách tổ chức của lớp học, xét theo chuẩn mực của lớp học thông thường, là không phù hợp với sự tồn tại của các tình huống có thực của kinh nghiệm. Trong lớp học ấy, có tồn tại những điều kiện tương tự như các điều kiện của đời sống thường nhật với những khó khăn nảy sinh từ đó hay không? Hầu hết mọi thứ [trong lớp học] đều biểu lộ sự đề cao nhiều tới việc nghe, đọc, và bắt chước điều đã được dạy và đã đọc. Hầu như khó lòng phóng đại sự tương phản giữa những điều kiện như vậy [trong lớp học] và những tình huống của mối tiếp xúc thực sự với sự vật và con người tại gia đình, ngoài sân chơi, trong khi thực hiện các trách nhiệm bình thường của đời sống.

Hầu hết những điều kiện đó [những điều kiện trong lớp học] không thể đem so sánh được với những câu hỏi có thể nảy sinh trong trí óc của một cậu bé hoặc cô bé trong khi nó chuyện trò với người khác hoặc trong khi nó đọc những cuốn sách ở bên ngoài trường học. Không một ai từng giải thích tại sao trẻ em lại có đầy ắp các câu hỏi tồn tại bên ngoài nhà trường, (đến nỗi chúng khiến người lớn phải khó chịu nếu như chúng được khuyến khích đặt câu hỏi) và sự thiếu vắng dễ nhận thấy của thái độ muốn tìm hiểu về nội dung của các bài học tại nhà trường. Phê phán sự tương phản nổi bật này sẽ làm sáng tỏ câu hỏi sau đây: nhà trường truyền thống có thể tạo ra những điều kiện giống tới mức độ nào so với một hoàn cảnh của kinh nghiệm trong đó các vấn đề tự chúng nảy sinh một cách tự nhiên. Người thầy có cải tiến phương pháp cá nhân với mức độ nhiều thế nào đi nữa cũng không thể khắc phục được hoàn toàn tình trạng này. Để khắc phục được hố ngăn cách nói trên, nhà trường bắt buộc phải có thêm *vật liệu*, chất liệu, dụng cụ, và các cơ hội có thực để học sinh thực hiện. Và nếu trẻ em được khuyến khích làm những công việc có thực và thảo luận những điều nảy sinh trong quá trình chúng làm việc, chúng ta sẽ thấy rằng, cho dù đối với những phương thức truyền đạt tương đối không gây hứng thú cho chúng, thì trẻ em vẫn có rất nhiều những câu hỏi xuất phát từ sự thúc đẩy tự nguyện bên trong, và những giải pháp đề xuất của chúng là tiên tiến, đa dạng và tài tình.

Bởi không có những vật liệu và việc làm khiến nảy sinh những vấn đề thực sự, cho nên các vấn đề của học sinh không phải là các vấn đề của chúng; hoặc đúng hơn, những vấn đề đó *chỉ là* những vấn đề của chúng với tư cách một học sinh, chứ không phải với tư cách một con người. Vì thế mới có sự lãng phí đáng tiếc là học sinh đem sự thành thạo mà chúng học được trong quá trình giải quyết các vấn đề trong lớp học để giải quyết các vấn đề của đời sống bên ngoài lớp học. Một học sinh đứng trước một vấn đề, song đó là vấn đề của sự đáp ứng những yêu cầu riêng biệt được đặt ra bởi thầy giáo. Vấn đề của học sinh trở thành vấn đề tìm ra điều mà thầy giáo mong muốn, điều sẽ làm thầy giáo hài lòng vì sự thuộc bài, sự kiểm tra và thái độ ứng xử bề ngoài. Mối quan hệ với nội dung học tập không còn là trực tiếp nữa. Các cơ hội và vật liệu của tư duy không được tìm thấy trong trong bản thân môn số học hoặc môn lịch sử hoặc địa lý, mà được tìm thấy trong sự biến đổi khéo léo chất liệu cho phù hợp với các yêu cầu của thầy giáo. Học sinh học, song một cách vô tình mà nó không biết, mục tiêu của học tập lại là những quy ước và tiêu chuẩn của hệ thống nhà

trường và những người thi hành hệ thống đó, chứ không phải các "môn học" trên danh nghĩa. Trong trường hợp tốt nhất, tư duy được gợi ra theo cách đó cũng chỉ là phiến diện một cách giả tạo. Trong trường hợp xấu nhất, vấn đề của học sinh không phải là bằng cách nào đáp ứng những yêu cầu của đời sống nhà trường, mà bằng cách nào để có vẻ như đáp ứng được những yêu cầu đó - tức bằng cách nào đi tới đủ gần để đáp ứng những yêu cầu đó nhưng cũng đủ để đi lướt qua mà không chịu sự va chạm quá đáng. Những phương pháp này tạo ra ở học sinh một kiểu năng lực phán đoán song nó không phải là sự bổ sung đáng mong muốn vào tính cách. Nếu những phát biểu trên tô hồng quá mức các phương pháp quen thuộc của nhà trường, thì sự cường điệu ít nhất cũng có tác dụng minh họa điểm sau đây: nếu như nhà trường muốn tạo ra những tình huống bình thường để học sinh có cơ hội tìm tòi một cách có suy nghĩ, nhà trường phải tổ chức các việc làm năng động, qua đó học sinh phải sử dụng vật liệu để thực hiện các mục đích.

II. Để giải quyết khó khăn cụ thể khi nó xuất hiện, bắt buộc phải có sẵn *những dữ kiện* để trợ giúp cho những suy nghĩ cần thiết. Ở phương pháp "phát triển", người thầy thường yêu cầu học sinh tự mình tư duy để tìm ra cách giải quyết vấn đề cứ như thể học sinh có thể lấy chúng ra từ trong đầu vậy. Chất liệu của tư duy không phải là suy nghĩ, mà là hành động, sự việc, sự kiện, và các mối quan hệ của sự việc. Nói cách khác, để tư duy hiệu quả, người ta phải đã có hoặc đang có những kinh nghiệm để dùng làm nguồn lực giải quyết khó khăn trước mắt. Khó khăn là sự kích thích không thể thiếu đối với tư duy, song không phải mọi khó khăn đều gợi ra tư duy. Đôi khi chúng áp đảo, nhấn chìm và làm nản lòng. Tình huống dù phức tạp đến mấy, cũng buộc phải đủ giống với những tình huống mà học sinh đã từng giải quyết, để chúng hiểu được phần nào các ý nghĩa của việc giải quyết tình huống đó. Phần lớn nghệ thuật dạy học nằm ở việc làm cho vấn đề mới mẻ trở nên đủ khó khăn để thách thức tư tưởng, và đủ dễ để cho, ngoài việc đưa thêm vào sự khó hiểu đương nhiên trước những yếu tố mới mẻ, thì phải còn có những điểm rõ ràng, quen thuộc, mà từ đó học sinh có thể tìm thấy những gợi ý hữu ích.

Hiểu theo một nghĩa nào đó, nội dung để suy tưởng được cung cấp nhờ phương tiện tâm lý nào, là một vấn đề không mấy quan trọng. Ghi nhớ, quan sát, đọc, truyền đạt, thảy đều là những phương tiện cung cấp các dữ kiện. Tỉ lệ tương quan của việc sử dụng mỗi phương tiện nói trên tùy thuộc vào những đặc tính riêng của vấn đề cụ thể đang giải quyết. Thật

xuẩn ngốc nếu khăng khăng bắt người học quan sát các đối tượng được đưa vào qua con đường các giác quan nếu như người học ấy đã quá quen thuộc với chúng đến nỗi anh ta không thể hồi tưởng các sự kiện một cách độc lập. Điều đó có thể gây ra sự dựa dẫm thái quá và lệch lạc vào những trình bày-qua-con-đường-giác-quan. Không ai có thể đem theo mình cả một bảo tàng gồm tất cả các sự vật và những thuộc tính của các sự vật để rồi sẽ giúp cho việc điều khiển tư tưởng. Một trí óc được rèn luyện tốt là trí óc có được tối đa các nguồn lực hậu thuẫn, có thể nói như vậy, và nó luyện tập để quen với việc ôn lại những kinh nghiệm quá khứ để xem thử chúng cung cấp những gì. Mặt khác, trước khi một vấn đề được giải quyết, một đặc tính hoặc mối quan hệ của ngay cả một đồ vật quen thuộc nhất có thể đã bị bỏ qua và nó chỉ đơn thuần là sự kiện có ích trong việc giải quyết vấn đề đó. Trong trường hợp này, sự quan sát trực tiếp được cầu viện đến. Nguyên tắc này thích hợp với một mặt là việc sử dụng phương pháp quan sát và mặt khác là việc sử dụng phương pháp "nhắc lại". Quan sát trực tiếp bao giờ cũng sống động và sinh động hơn. Song, nó có những hạn chế; và trong trường hợp nào cũng vậy, giáo dục có một nhiệm vụ tất yếu, đó là, bằng việc lợi dụng kinh nghiệm của người khác, người ta có thêm năng lực để bổ sung cho tính hạn hẹp của các kinh nghiệm trực tiếp của cá nhân. Sự phụ thuộc thái quá vào người khác để có các dữ kiện (dù là có được nhờ đọc hoặc nghe) phải được giảm dần dần. Điều đáng trách nhất nằm ở khả năng có thể xảy ra như sau: người khác, sách vở hoặc thầy giáo cung cấp các giải pháp có sẵn thay vì cung cấp chất liệu để người học tự mình điều chỉnh và áp dụng nó cho câu hỏi đang phải trả lời.

Không hề mâu thuẫn khi cho rằng, nhà trường thường cùng một lúc có quá ít hoặc có quá nhiều thông tin được cung cấp bởi những người khác. Việc tích lũy và thu nhận thông tin vì mục đích học thuộc lòng và thi cử, được đề cao thái quá. "Hiểu biết", hiểu theo nghĩa "thông tin", nghĩa là vốn lưu động, nghĩa là các nguồn lực không thể thiếu để người học duy trì sự tìm tòi; để người học phát hiện hoặc học tập được thêm nhiều điều nữa. Người ta thường xuyên coi hiểu biết là mục đích tự thân, và sau đó thì mục đích đó lại được coi là công việc chất đầy hiểu biết trong đầu và thể hiện nó ra khi cần. Hiểu biết, được coi như cái kho đông lạnh của tri thức, gây hại cho sự phát triển có tính giáo dục. Nó không chỉ bỏ phí cơ hội của tư duy, mà nó còn làm cho tư duy mất tác dụng. Chẳng ai có thể xây nhà trên một mảnh đất ngổn ngang đủ thứ sắt vụn. Học sinh nào chứa trong "trí óc" của chúng đủ loại vật liệu mà chẳng bao giờ đem chúng ra sử dụng vào các

mục đích trí tuệ, chắc chắn chúng sẽ gặp cản trở khi định tư duy. Chúng không có thói quen lựa chọn cái gì thích hợp, chúng không có các tiêu chí để tuân theo; mọi thứ đều tĩnh tại và khô cứng ngang nhau. Mặt khác, vẫn còn một câu hỏi hoàn toàn bỏ ngỏ sau đây: nếu như kiến thức chỉ thực sự có giá trị trong kinh nghiệm khi nó được sử dụng vào các mục đích của riêng học sinh, thì phải chăng học sinh chỉ cần đến kiến thức mà chúng thường có sẵn, chúng không cần phải có thêm nguồn lực đa dạng hơn từ sách vở, tranh ảnh, chuyện trò.

III. Trong tư duy, cái tương quan với sự kiện, dữ kiện, kiến thức đã học, là sự gợi ý, suy luận, ý nghĩa phỏng đoán, giả định, giải thích thăm dò: nói ngắn gọn, đó là các *ý niệm*. Quan sát và hồi tưởng kỹ lưỡng giúp chúng ta xác định được cái đã tồn tại vào một thời điểm cụ thể và tại một nơi cụ thể, và vì thế chúng ta trở nên yên tâm. Ý niệm không bổ sung cái đang còn thiếu. Ý niệm giúp chúng xác định, hiểu rõ, và định vị được câu hỏi; ý niệm không thể cung cấp câu trả lời. Đó là phần việc của tưởng tượng, sáng tạo, khả năng nghĩ ra cách làm mới, khả năng phát kiến cái mới mẻ. Các dữ kiện *đánh thức* các gợi ý, và chúng ta chỉ có thể hiểu được các gợi ý đó chừng nào chúng ta duy trì mối liên hệ với các dữ kiện. Song, gợi ý bao giờ cũng vượt ra ngoài phạm vi của cái đang tồn tại cho tới lúc ấy trong kinh nghiệm thực sự *đã cho*. Chúng dự đoán các kết quả có thể xảy ra, những điều phải làm, chứ không phải các sự kiện (tức những điều đã được hoàn thành). Suy luận bao giờ cũng có nghĩa là xâm nhập vào cái chưa biết, một sự nhảy vọt ra khỏi cái đã biết.

Hiểu theo nghĩa trên, khi chúng ta suy nghĩ (tức ta được gợi ý nhưng điều tạo ra sự gợi ý lại không bộc lộ ra vào lúc ấy) tức là chúng ta sáng sạo - tức chúng ta xâm nhập vào bên trong cái mới. Việc làm này đòi hỏi phải có tính sáng tạo nào đó. Thực ra, sự vật nào gợi ý cho ta, thì nó bắt buộc phải là cái mà ta đã từng quen thuộc trong hoàn cảnh *nào* đó; cái mới, sự phát kiến ra cái mới xảy ra khi chúng ta thay đổi quan niệm về nó, khi chúng ta thay đổi mục đích sử dụng của đồ vật ấy. Khi Newton suy nghĩ về thuyết lực hấp dẫn, khía cạnh sáng tạo không nằm trong chất liệu của lực hấp dẫn. Các chất liệu đó là điều mà ai cũng biết; rất nhiều chất liệu còn là điều cũ rích: mặt trời, mặt trăng, các tinh cầu, trọng lượng, khoảng cách, khối lượng, bình phương của các con số. Tất cả những chất liệu đó không phải là những ý niệm độc đáo; chúng là những sự thật đã hình thành vững chắc. Tính độc đáo của Newton nằm ở việc những hiểu biết quen thuộc đó đã được *sử dụng* trong một hoàn cảnh không quen thuộc. Điều này cũng đúng

với mọi phát hiện khoa học nổi bật, mọi phát minh lớn, mọi tác phẩm nghệ thuật đáng ngưỡng mộ. Chỉ người ngốc mới đồng nhất tính độc đáo sáng tạo với cái phi thường và cái không tưởng; những người khác thì thừa nhận rằng thước đo tính độc đáo sáng tạo nằm ở việc sử dụng điều quen thuộc vào những mục đích mà người khác không nghĩ tới. Hoạt động ấy là mới mẻ, chứ không phải chất liệu cấu thành hoạt động ấy là mới mẻ.

Kết luận có tính giáo dục được rút ra sau đây là, *mọi* tư duy đều là cái lần đầu tiên xuất hiện ở chỗ nó là sự hình thành những suy xét mà trước đó chúng không được hiểu rõ. Đứa trẻ lên ba khám phá những gì có thể làm với các hình khối hoặc đứa trẻ lên năm tìm ra 5 xu cộng với 5 xu bằng bao nhiêu, đều là nhà phát minh thực sự cho dù mọi người trên đời này đều đã biết rõ "phát minh" của chúng. Kinh nghiệm của chúng có sự gia tăng thực sự; không phải là một sự cộng thêm vào một cách cơ giới, mà kinh nghiệm đã trở nên phong phú nhờ có thêm đặc tính mới. Hễ ai yêu trẻ em thì đều bị hấp dẫn trước tính tự phát của chúng bởi họ nhận ra tính độc đáo trí tuệ trong đó. Niềm vui của trẻ em là niềm vui có tính kiến tạo về mặt trí tuệ - của tính sáng tạo, miễn là từ ngữ này có thể được sử dụng mà không hiểu sai.

Tuy nhiên, bài học về giáo dục mà tôi muốn trước hết rút ra lại không phải là việc cho rằng công việc của thầy giáo sẽ bớt cực nhọc và căng thẳng nếu như các điều kiện của nhà trường khuyến khích việc học tập hiểu theo nghĩa của sự khám phá chứ không phải theo nghĩa của sự tích lũy dần dần những gì do người khác nhồi nhét; cũng không phải hiểu theo nghĩa rằng có thể đem lại cho ngay cả trẻ em và người trẻ tuổi những niềm vui của việc tạo ra sản phẩm trí tuệ cá nhân – cho dù đó là những điều có thực và đóng vai trò quan trọng. Mà bài học là, không có tư tưởng nào, ý niệm nào có thể được truyền đạt từ người này sang người khác xét như một sự hiểu biết. Khi ta nói ra tư tưởng của mình với người nào, thì đối với người tiếp nhận câu nói, tư tưởng đó là một sự kiện cụ thể khác nào đó, chứ không phải một ý niệm. Sự truyền đạt có thể kích thích người kia [người nghe] tự mình hiểu ra vấn đề đang được nói tới và suy luận ra một ý niệm tương tự [như ý niệm của người nói ra suy nghĩ], hoặc sự truyền đạt ấy có thể bóp nghẹt hứng thú trí tuệ của người nghe và ngăn cản ý niệm vừa chớm xuất hiện. Song, cái mà anh ta *trực tiếp* nhận được, không thể là một sự hiểu biết. Chỉ có bằng cách vật lộn với những điều kiện của vấn đề đang phải giải quyết, tìm kiếm và tìm ra cách giải quyết của chính mình, anh ta mới tư duy. Khi cha mẹ hoặc thầy giáo đã cung cấp các điều kiện kích thích tư

duy và họ đồng tình với việc để cho học sinh tham gia vào một kinh nghiệm chung hoặc kinh nghiệm chia sẻ, thì đó là tất cả những gì mà họ có thể làm để kích thích sự học tập. Phần còn lại là trách nhiệm của bên có liên quan trực tiếp. Nếu học sinh không thể nghĩ ra giải pháp của riêng mình (dĩ nhiên không phải nó làm việc ấy một cách độc lập, mà trong sự trao đổi với thầy giáo và các học sinh khác) và không thể tìm ra cách giải quyết của riêng mình, nó sẽ không thể học, thậm chí dù nó có thể đọc thuộc lòng câu trả lời đúng với độ chính xác một trăm phần trăm. Chúng ta có thể và hoàn toàn có thể cung cấp hàng ngàn "ý niệm" được làm sẵn; [nhưng] chúng ta thường không bỏ nhiều công sức để hiểu được rằng, học sinh là người tham gia vào những tình huống có ý nghĩa, ở đó các hoạt động của chúng tạo ra, hỗ trợ và xác nhận các ý niệm - tức học sinh nhận ra các ý nghĩa hoặc các mối liên hệ. Điều này không có nghĩa là người thầy buộc phải tránh xa và đứng ngoài quan sát; [điều này nghĩa là] thay vì cung cấp nội dung làm sẵn và học sinh làm lại chính xác nội dung ấy, học sinh không ở trong tình trạng thụ động mà chúng tham gia, chia sẻ một hoạt động. Trong hoạt động chia sẻ như vậy, người thầy là một người học, và người học, một cách vô thức, cũng là một người thầy – và xét một cách tổng thể, mỗi bên càng có ít ý thức về sự cho và nhận kiến thức, thì điều đó càng tốt.

IV. Ý niệm, như chúng ta đã thấy, dù đó là những phỏng đoán tầm thường hay những lý luận có giá trị, đều là những dự liệu về các giải pháp có thể xảy ra. Chúng là những dự liệu về tính liên tục hoặc mối liên hệ nào đó giữa một hoạt động và một hệ quả còn chưa bộc lộ ra. Vì vậy, những dự liệu đó được thử thách bởi hành động dựa vào chúng. Chúng có nhiệm vụ hướng dẫn và tổ chức những quan sát, hồi tưởng và thử nghiệm diễn ra liên tục. Chúng là cái nằm ở giữa quá trình học tập, chứ không phải cái cuối cùng phải đi tới. Tất cả các nhà cải cách giáo dục, như chúng ta đã có dịp nhận xét, đều có thói quen công kích tính thụ động của nền giáo dục truyền thống. Họ phản đối [việc coi giáo dục như là] sự đổ đầy cái gì đó từ bên ngoài vào và sự hấp thụ như thể một miếng xốp; họ phê phán [việc coi giáo dục như là] sự rèn luyện với chất liệu như thể luyện tập để có cơ thể rắn chắc và kiên cường. Song, duy trì những điều kiện sao cho việc lĩnh hội một ý niệm trở nên giống hệt với việc có được một kinh nghiệm giúp cho mối tiếp xúc của chúng ta với môi trường ngày càng trở nên rộng lớn hơn và chính xác hơn, là điều không dễ. Mọi hoạt động, ngay cả hoạt động tự phát, đều dễ dàng bị quan niệm như là cái gì đó đơn thuần thuộc về tinh

thần, bị giam bên trong trí não hoặc chỉ có thể bộc lộ thông qua các cơ quan phát âm.

Trong khi tất cả các phương pháp dạy học thành công hơn đều thừa nhận việc học sinh cần phải vận dụng các khái niệm mà chúng đã học được trong quá trình học tập, thì việc luyện tập để vận dụng các khái niệm đôi khi được người ta coi như là phương pháp để *cố định* cái đã học và để có được kỹ năng vận dụng điều đã học đó ở một trình độ cao hơn. Những kết quả đạt được là có thực và không được phép xem thường. Song, việc thực hành ứng dụng điều đã học trước hết cần phải mang một đặc tính trí tuệ. Như chúng ta đã thấy, tư tưởng xét như chỉ là những tư tưởng, là chưa đủ. Nhiều nhất chúng cũng chỉ mang tính thăm dò; chúng là những gợi ý, những chỉ dẫn. Chúng là những lập trường và phương pháp để giải quyết các tình huống của kinh nghiệm. Chừng nào chúng chưa được vận dụng vào những tình huống đó, chừng đó chúng vẫn còn chưa có được ý nghĩa và tính xác thực đầy đủ. Chỉ có sự vận dụng mới thử thách chúng, chỉ có sự thử thách mới trao cho chúng ý nghĩa đầy đủ và sự tồn tại thực tế của chúng mới mang một ý nghĩa nào đó. Nếu thiếu đi mục đích sử dụng, chúng dễ đứng tách ra để biến thành một thế giới riêng biệt tự thân. Chúng ta thực sự có quyền đặt câu hỏi rằng, các triết lý (được nói tới tại phần 2 của Chương X) coi trí óc là cái đứng biệt lập và coi nó quan trọng hơn thế giới này, phải chăng đã bắt nguồn từ sự kiện rằng tầng lớp những con người ưa suy tưởng và lý thuyết đã dựng nên một kho rộng lớn những khái niệm song những điều kiện xã hội đã không cho phép họ hành động dựa vào và thử thách những khái niệm đó. Vì thế, họ đã rút lui vào những tư tưởng của họ xét như những mục đích tự thân.

Dù thế nào đi nữa, có thể tin chắc rằng phần lớn những gì học được tại nhà trường đều không thể thoát khỏi tính chất giả tạo riêng biệt nào đó. Khó có thể nói rằng số đông học sinh đều hình dung một cách hữu thức về nội dung của nhà trường như là điều hão huyền; song đối với chúng, sự tồn tại thực tế của nội dung kiến thức và sự tồn tại thực tế của nội dung của kinh nghiệm sống nhất định không thuộc cùng một loại với nhau. Học sinh đến trường không phải vì chúng mong đợi cái nội dung thực tế của nhà trường; chúng trở nên quen với việc coi việc học cái nội dung thực tế ấy là nhằm mục đích để ghi nhớ, là vì các bài học, và các lần kiểm tra. Việc kinh nghiệm của đời sống thường ngày trở nên trì trệ, là điều hầu như đương nhiên. Hậu quả xấu là gấp đôi. Lẽ ra học sinh phải có thêm kinh nghiệm phong phú của đời thường; [thứ hai] việc học tập tại nhà trường không

làm cho kinh nghiệm đó sinh sôi nảy nở. Và tư duy của học sinh trở nên mất đi dần tính khỏe khoắn và hiệu quả bởi vì chúng trở nên quen và chấp nhận vật liệu được hiểu nửa vời không được tiêu hóa hết.

Nếu như chúng ta đặc biệt nhấn mạnh tới khía cạnh tiêu cực, đó là vì mục đích của việc gợi ý các biện pháp tích cực, phù hợp với sự phát triển tư duy một cách có hiệu quả. Nếu nhà trường được trang bị phòng thí nghiệm, nhà xưởng và vườn cây, nếu nhà trường sử dụng rộng rãi kịch, trò chơi, trò thi đấu, khi ấy các cơ để tái tạo lại các tình huống của đời sống, và để tiếp thu và vận dụng kiến thức và các khái niệm vào việc duy trì các kinh nghiệm tiến bộ, là tồn tại thực sự. [Khi đó], các khái niệm không bị tách rời, chúng không làm thành một hòn đảo biệt lập. Chúng cổ vũ và làm phong phú tiến trình của sự sống đời thường. Kiến thức được truyền sức sống bởi chức năng của nó; bởi vị trí của nó trong việc điều khiển hành động.

Câu "các cơ hội tồn tại thực sự" được dùng một cách có chủ định. Không được phép lợi dụng chúng; có thể sử dụng các hoạt động chân tay và có tính kiến tạo theo cách cụ thể nào đó xét như một phương tiện để học được duy nhất kỹ năng về thể xác; hoặc có thể sử dụng các hoạt động đó hầu như cho riêng mục đích "thiết thực", nghĩa là, vì các mục đích vị lợi. Song, khuynh hướng của những người ủng hộ giáo dục "mang tính văn hóa" coi các hoạt động như vậy chỉ mang đặc tính thể xác hoặc nghề nghiệp đơn thuần lại chính là sản phẩm của các triết lý coi trí óc là cái tách rời khỏi sự điều khiển tiến trình của kinh nghiệm và do đó tách rời khỏi hành động dựa vào sự vật và cùng với sự vật. Khi cái "tinh thần" bị coi là một vương quốc tách rời và độc lập, hoạt động và vận động thể xác sẽ gặp phải số phận tương tự. Nhiều nhất chúng cũng chỉ được coi là cái được bổ sung thêm từ bên ngoài vào trí óc. Chúng có vai trò cần thiết cho việc thỏa mãn các nhu cầu của thể xác và việc rèn luyện khuôn phép lễ nghi và sự dễ chịu bề ngoài, song chúng không chiếm một vị trí cần thiết trong trí óc cũng như chẳng đóng một vai trò không thể thiếu trong việc hoàn thiện tư duy. Vì thế, chúng chẳng có vị trí gì trong một nền giáo dục đề cao kiến thức tổng quát [các môn học nhân văn] – nghĩa là, một nền giáo dục quan tâm tới những mối hứng thú của trí tuệ. Nếu như chúng có chăng được tham gia vào nền giáo dục ấy, thì điều đó giống như thể một sự nhượng bộ các nhu cầu cụ thể của quần chúng. Việc chúng nên được phép xâm nhập nền giáo dục của giới tinh hoa, là điều không thể đề cập. Kết luận này bắt nguồn tất yếu từ quan niệm coi trí óc là cái tách rời, nhưng theo chính

logic đó thì kết luận này cũng chấm dứt nếu chúng ta hiểu được trí óc thực sự là gì - tức trí óc là nhân tố mang tính mục đích và mang tính điều khiển trong tiến trình phát triển của kinh nghiệm.

Dù mong muốn rằng mọi thể chế giáo dục nên được trang bị sao cho người học có cơ hội học các khái niệm và kiến thức và đem thử thách chúng vào những hoạt động năng động tiêu biểu cho những tình huống xã hội quan trọng, nhưng chắc chắn còn một thời gian lâu nữa thì toàn bộ các thể chế giáo dục mới được trang bị như vậy. Nhưng sự tình này không phải là cái cớ để người thầy chịu khoanh tay và tiếp tục duy trì những phương pháp cô lập tri thức nhà trường. Ở bất kỳ môn học nào, sự học thuộc lòng đều tạo cơ hội để hình thành các mối liên hệ đối nghịch nhau giữa nội dung của bài học và nội dung của những kinh nghiệm rộng lớn và trực tiếp hơn của đời thường. Có ba kiểu truyền đạt kiến thức trong lớp học. Kiểu truyền đạt tồi tệ nhất là, coi mỗi bài học như là một cái toàn thể độc lập. Kiểu truyền đạt này không đòi hỏi học sinh có trách nhiệm tìm kiếm những điểm tiếp xúc giữa bài học đó và những bài học khác có cùng nội dung hoặc những chủ đề học khác. Người thầy khôn ngoan hơn bao giờ cũng cố gắng để sao cho người học được dẫn dắt một cách hệ thống tới chỗ lợi dụng các bài học có trước để hiểu bài học hiện tại, và ngoài ra lợi dụng bài học hiện tại để làm sáng tỏ thêm điều đã được học. Kiểu truyền đạt này đem lại kết quả tốt hơn, song nội dung truyền đạt của nhà trường vẫn còn bị biệt lập. Trừ trường hợp ngẫu nhiên, kinh nghiệm nằm-ngoài-nhà-trường bị bỏ mặc trong tình trạng thô thiển và tương đối thiếu tính suy tưởng. Nó không phải chịu những ảnh hưởng đem lại sự tinh tế và mở rộng của vật liệu chính xác và toàn diện hơn của kiểu truyền đạt trực tiếp. Kiểu truyền đạt này không được thúc đẩy và thấm đẫm một sự hiểu biết về thực tại bởi nó không có mối liên hệ với những thực tại của đời sống hằng ngày. Kiểu dạy tốt hơn cả là khi chúng ta luôn ghi nhớ nhu cầu phải gây tác động tới mối quan hệ tương giao nói trên. Kiểu dạy này giúp cho người học quen với thái độ ứng xử sau đây: đi tìm những điểm tiếp xúc và những mối quan hệ tương hỗ.

Tóm lại, các phương pháp dạy học đều gặp gỡ nhau trong chừng mực chúng tập trung vào việc tạo ra các thói quen tư duy tốt. Mặc dù chúng ta có thể phát biểu không sai sót về phương pháp của tư tưởng, nhưng điều quan trọng lại là, tư duy là phương pháp của một kinh nghiệm mang tính giáo dục. Vì vậy, những yếu tố không thể thiếu của phương pháp là giống

hệt với những yếu tố không thể thiếu của tư duy. Trước hết chúng là, học sinh phải được giới thiệu một tình huống có thực của kinh nghiệm - tức phải đưa ra một hoạt động diễn ra liên tục ở đó học sinh được gây hứng thú vì lợi ích của chính nó; thứ hai, học sinh phải được giới thiệu một vấn đề có thực đang diễn ra bên trong tình huống xét như là sự kích thích tư duy; thứ ba, học sinh phải sở hữu kiến thức và thực hiện những quan sát cần thiết để xử lý kiến thức đó; thứ tư, học sinh phải tìm ra những giải pháp gợi ý và nó phải chịu trách nhiệm khai triển các giải pháp ấy một cách có trình tự; thứ năm, học sinh phải có cơ hội và lý do để thử thách các khái niệm dựa vào sự vận dụng để làm rõ ý nghĩa của những khái niệm ấy và tự mình khám phá tính căn cứ vững chắc của chúng.

Chương XIII

BẢN CHẤT CỦA PHƯƠNG PHÁP

1. Tính thống nhất giữa nội dung và phương pháp. Bộ ba đề tài của nhà trường là, nội dung, phương pháp và sự quản lý hoặc điều hành. Trong các chương trước chúng ta đã đề cập hai đề tài đầu. Đề tài còn lại là, làm rõ hoàn cảnh có liên quan đến nội dung và phương pháp, và bàn thẳng vào bản chất của chúng. Chúng ta sẽ bắt đầu với đề tài "phương pháp" vì nó gần nhất với những vấn đề được xem xét tại chương trước [Chương XII]. Tuy vậy, trước khi bàn tới đề tài này, có lẽ chúng ta nên nhắc lại một hàm ý trong lý luận của chúng ta; [đó là] mối liên hệ giữa nội dung và phương pháp. Quan niệm coi tinh thần và thế giới của sự vật và con người là hai vương quốc tách rời nhau – một lý luận được gọi là thuyết nhị nguyên, trên phương diện triết học – đã dẫn đến một kết luận cho rằng phương pháp và nội dung là hai cái tách rời nhau. Khi đó nội dung được coi là sự phân loại hệ thống hóa có sẵn về các sự kiện và nguyên lý của thế giới tự nhiên và con người. Khi đó, lĩnh vực của phương pháp là sự nghiên cứu các phương cách để nội dung có sẵn đó được trình bày và khắc sâu tốt nhất vào trí óc; tức phương pháp là sự nghiên cứu những phương cách tác động tới trí óc từ bên ngoài để nó có mối liên hệ với nội dung và do đó làm cho học sinh dễ tiếp thu và hiểu được nội dung đó. Về lý luận, ít nhất từ một khoa học nghiên cứu trí óc xét như cái tồn tại tự nó, người ta có thể suy ra một lý luận hoàn chỉnh về các phương pháp học tập, mà không cần biết tới nội dung được áp dụng cho phương pháp. Bởi vì rất nhiều người thực sự rất tài giỏi trong các lĩnh vực chuyên môn song họ lại hoàn toàn ngây ngô về các phương pháp của những lĩnh vực đó, cho nên sự tình này tạo cơ hội để người ta bắt bẻ rằng khoa sư phạm, xét như được cho là một khoa học về các phương pháp của trí óc trong quá trình học tập, là điều phù phiếm; rằng nó chỉ là một tấm bình phong che giấu điều tất yếu rằng người thầy buộc phải hiểu sâu và cụ thể đề tài mình đang dạy.

Nhưng bởi vì tư duy là một quá trình vận động có điều khiển của nội dung để đi đến một kết quả trọn vẹn, và bởi vì sự chú ý là giai đoạn có chủ tâm và có mục đích của quá trình này, cho nên quan điểm về bất kỳ sự tách rời nào như trên là sai lầm một cách căn bản. Ngay chính việc kiến thức được sắp xếp một cách có hệ thống đã là bằng chứng cho thấy nó phụ thuộc vào trí thông minh; nó đã được biến thành phương pháp, có thể nói như vậy. Động vật học xét như là một ngành có hệ thống của tri thức, trước tiên chỉ là những sự kiện thô thiển, rời rạc của sự hiểu biết đời thường của chúng ta về động vật nếu như các sự kiện đó không được xem xét kỹ càng, được bổ sung có chủ tâm, và được sắp xếp để làm lộ ra những mối liên hệ để giúp chúng ta quan sát, ghi nhớ và nghiên cứu sâu hơn nữa. Thay vì coi môn động vật học là điểm xuất phát để học tập, chúng ta lại coi đó là cái đích cuối cùng. Phương pháp nghĩa là sự sắp xếp *của* nội dung mà nhờ đó nội dung được sử dụng hiệu quả nhất. Phương pháp không bao giờ là cái nằm bên ngoài vật liệu.

Thế còn phương pháp xét từ điểm đứng của một cá nhân đang xử lý nội dung? Một lần nữa, phương pháp lại không phải là đến từ bên ngoài. Nó đơn giản là sự xử lý *về* vật liệu một cách có hiệu quả – hiệu quả nghĩa là việc xử lý ấy được thực hiện sao cho vật liệu được sử dụng (tức sử dụng nó một cách có mục đích) với sự lãng phí ít nhất về thời gian và công sức. Chúng ta có thể phân biệt một *phương cách* hành động và bàn về riêng nó; song phương pháp chỉ *tồn tại* như là cách xử lý vật liệu. Phương pháp không phải là sự đối chọi lại với nội dung; nó là sự điều khiển nội dung một cách có hiệu quả để đi đến kết quả mong muốn. Nó đối chọi lại với hành động tùy tiện và thiếu cân nhắc – thiếu cân nhắc tức là không phù hợp.

Phát biểu cho rằng phương pháp nghĩa là quá trình vận động có điều khiển của nội dung để đi tới mục đích, là có tính hình thức. Một ví dụ minh họa có thể đem lại nội dung cho phát biểu này. Người nghệ sĩ nào cũng đều có một phương pháp, một kỹ thuật thực hiện công việc của mình. Chơi piano không có nghĩa là đánh tùy tiện vào các nốt nhạc. Chơi piano nghĩa là sử dụng các nốt nhạc theo một trật tự, và trật tự này không phải là cái có sẵn ở bàn tay và bộ não của người chơi nhạc trước khi người ấy làm việc với chiếc piano. Trật tự nằm trong khuynh hướng của các hành động sử dụng chiếc piano, khuynh hướng sử dụng bàn tay và bộ não để thực hiện được kết quả đã định. Trật tự là hành động có điều khiển của chiếc piano nhằm thực hiện mục đích của chiếc piano xét như một dụng cụ âm

nhạc. Tình hình cũng hệt như vậy đối với phương pháp “sư phạm”. Khác biệt duy nhất nằm ở chỗ, piano là một cơ chế được làm sẵn cho một mục đích duy nhất; trong khi đó, vật liệu học tập lại có thể được sử dụng cho vô số mục đích. Song ngay cả trên phương diện mục đích sử dụng, ví dụ này vẫn có thể thích hợp nếu chúng ta xem xét vô số loại nhạc khác nhau mà chiếc piano có thể tạo ra, và những kỹ thuật biến tấu để tạo ra những kết quả âm nhạc khác nhau. Bất luận trường hợp nào đi nữa, phương pháp chỉ là cách sử dụng hiệu quả vật liệu nào đó cho mục đích nào đó.

Có thể khái quát những xem xét nói trên bằng cách đi ngược trở lại khái niệm kinh nghiệm. Kinh nghiệm xét như là sự nhận ra mối liên hệ giữa điều làm thử và hệ quả của điều làm thử ấy, là một quá trình. Ngoài nỗ lực kiểm soát diễn biến của quá trình đó, hoàn toàn không có sự phân biệt giữa nội dung và phương pháp. Tuyệt đối chỉ tồn tại một hoạt động bao gồm đồng thời hành động của cá nhân và hành động của môi trường. Một người chơi piano thành thạo sẽ không có cơ hội để phân biệt đóng góp của mình và đóng góp của chiếc piano. Ở một kỹ năng được rèn luyện tốt, được vận dụng thuần thục, dù đó là bất kỳ loại kỹ năng nào – trượt băng, chuyện trò, nghe nhạc, ngắm một phong cảnh – đều không tồn tại bất kỳ sự phân lìa hữu thức nào giữa phương pháp của người thực hiện và nội dung. Hiện tượng đó cũng xảy ra khi chúng ta chơi và làm công việc gì đó một cách toàn tâm toàn ý.

Nếu chúng ta suy tưởng về một kinh nghiệm thay vì chỉ đơn thuần trải qua kinh nghiệm ấy, chúng ta buộc phải phân biệt thái độ của chúng ta và những đối tượng giúp cho chúng ta duy trì được thái độ đó. Khi một người ăn, anh ta ăn *thực phẩm*. Anh ta không chia hành động ra thành ăn *và* thực phẩm. Song nếu như anh ta thực hiện một nghiên cứu khoa học về hành động ăn, một sự phân biệt như vậy sẽ là điều đầu tiên mà anh ta thực hiện. Anh ta sẽ nghiên cứu một mặt là những thuộc tính của vật liệu dinh dưỡng, và mặt khác là các hành động của cơ thể trong quá trình đưa thức ăn vào người và tiêu hóa. Sự suy tưởng như vậy về kinh nghiệm sẽ dẫn đến sự phân biệt giữa *điều* được trải nghiệm (cái được kinh nghiệm) và điều đang trải qua - tức cái *như thế nào*. Nếu chúng ta đặt tên cho sự phân biệt này, chúng ta có các thuật ngữ [nội dung] và [phương pháp]. Có việc nhìn thấy, nghe thấy, được yêu, được ghét, được tưởng tượng ra, và có hành động nhìn, nghe thấy, yêu, ghét, tưởng tượng v.v...

Vì những mục đích nhất định nào đó, sự phân biệt trên là quá tự nhiên và quá quan trọng, đến nỗi chúng ta quá dễ dàng coi nó là một sự tách rời

về tồn tại và không phải một sự phân biệt trong tâm tưởng. Sau đó chúng ta lại đặt ra sự phân chia giữa một cái tôi và môi trường hoặc thế giới. Sự phân lìa này là căn nguyên của thuyết nhị nguyên về phương pháp và nội dung. Nghĩa là, chúng ta cho rằng nhận thức, xúc cảm, quyết tâm v.v... là những điều thuộc về cái tôi hoặc trí óc đứng biệt lập, và vì thế chúng ta có thể làm cho chúng có mối liên hệ với một nội dung đứng độc lập. Chúng ta cho rằng những sự vật tồn tại biệt lập và thuộc về cái tôi hoặc trí óc thì có những quy luật hoạt động riêng bất chấp phương thức của năng lượng thực sự của các đối tượng. Các quy luật đó được cho là cung cấp phương pháp. Sẽ là vô lý không kém nếu cho rằng con người có thể ăn mà không cần ăn một cái gì hoặc cho rằng cấu tạo và vận động của hàm, các cơ của cuống họng, các hoạt động tiêu hóa của dạ dày v.v... chỉ được gọi tên như vậy *bởi vì* thức ăn được đưa vào cơ thể và gây ra hoạt động của chúng. Hệt như việc các cơ quan của cơ thể là một phần nối liền với chính thế giới tồn tại của vật liệu thực phẩm, các khả năng nhìn, nghe, yêu, ghét, tưởng tượng có mối liên hệ về bản chất với nội dung của thế giới này. Đúng hơn, [các khả năng đó] là những phương cách mà môi trường tham gia vào trong kinh nghiệm và tạo ra các kết quả trong kinh nghiệm, chứ chúng không phải là những hành động độc lập được làm cho có mối liên hệ với sự vật. Nói ngắn gọn, kinh nghiệm không phải là sự kết hợp của tinh thần và thế giới, chủ thể và khách thể, phương pháp và nội dung, mà kinh nghiệm là mối quan hệ tương giao duy nhất diễn ra liên tục của những năng lượng vô cùng đa dạng (thật không đếm xuể).

Để *kiểm soát* tiến trình diễn ra hoặc để điều khiển tính thống nhất của kinh nghiệm luôn biến đổi, chúng ta vạch ra trong trí óc một sự phân biệt giữa [cái bằng cách nào] và cái [cái gì]. Mặc dù *chẳng thể nào* đi hoặc ăn hoặc học tập mà không thực sự đi, ăn và học tập, song có những yếu tố nhất định nào đó nằm trong hành động [đi, ăn, học tập] có thể giúp chúng ta giải thích được sự kiểm soát hiệu quả hơn của hành động. Chú ý đặc biệt tới những yếu tố đó khiến cho chúng rõ ràng dễ được nhận ra hơn (để cho các yếu tố khác tạm thời khó nhận ra hơn). Hiểu được kinh nghiệm diễn biến *như thế nào* tức là chúng ta thấy được rằng yếu tố nào cần phải được giữ lại hoặc thay đổi để kinh nghiệm tiếp tục duy trì một cách thành công. Để nói cầu kỳ hơn một chút, nếu một người quan sát cẩn thận sự tăng trưởng của một số cây, một vài cây trong số đó tăng trưởng tốt và một vài cây thì tăng trưởng ít hoặc không hề tăng trưởng, thì anh ta có thể phát hiện ra những điều kiện đặc biệt giúp cho một cái cây phát triển tốt.

Những điều kiện đó, nếu phát biểu theo trình tự có hệ thống, sẽ làm thành phương pháp hoặc phương kế hoặc biện pháp của sự tăng trưởng. Không có sự khác nhau giữa sự tăng trưởng của một cái cây và sự phát triển thành công của một kinh nghiệm. Trong cả hai trường hợp, hiểu được chính xác các nhân tố giúp đem lại xu hướng phát triển khả quan nhất, là không dễ. Song, việc nghiên cứu các trường hợp thành công và thất bại, và so sánh tỉ mỉ và rộng rãi [các trường hợp đó], sẽ giúp hiểu được các nguyên nhân. Nếu chúng ta sắp xếp các nguyên nhân đó theo trật tự, chúng ta có một phương pháp thực hiện hoặc một kỹ thuật thực hiện.

Xem xét một số tai họa trong giáo dục có nguyên nhân từ sự tách rời phương pháp ra khỏi nội dung sẽ làm rõ ý nghĩa của vấn đề nói trên. (*i*) Trước hết, người ta đã bỏ qua (như chúng ta đã đề cập) những tình huống cụ thể của kinh nghiệm. Không thể phát hiện ra bất kỳ phương pháp nào nếu như không nghiên cứu các tình huống. Phương pháp bắt nguồn từ sự quan sát điều thực sự đang xảy ra, với ý định đảm bảo sao cho điều đó sẽ xảy ra một cách tốt đẹp hơn trong lần sau. Nhưng trong dạy học và kỷ luật, trẻ em và người trẻ tuổi hiếm khi có đủ cơ hội để có được những kinh nghiệm trực tiếp của đời thường để từ đó nhà giáo dục có thể rút ra một ý niệm về phương pháp hoặc trật tự của sự phát triển tối ưu. Trẻ em tích lũy được kinh nghiệm trong những điều kiện ép buộc, vì vậy những kinh nghiệm đó ít làm sáng tỏ hoặc không làm sáng tỏ tiến trình bình thường để hình thành một kinh nghiệm. Thế rồi, người thầy lại phải tiếp nhận các "phương pháp" do cấp trên đề nghị thay vì phương pháp phải là sự biểu hiện của những quan sát thông minh của người thầy. Trong hoàn cảnh như vậy, các phương pháp đều giống nhau một cách máy móc, được cho là giống nhau cho mọi trí óc. Khi xuất hiện một môi trường khuyến khích các kinh nghiệm linh hoạt của cá nhân, kích thích những việc làm có điều khiển trong học tập và giải trí, khi ấy các phương pháp tưởng đã như chắc chắn sẽ biến đổi theo từng cá nhân – bởi chắc chắn rằng mỗi cá nhân có cách tiếp cận đặc trưng riêng của mình.

(*ii*) Thứ hai, quan điểm cho rằng phương pháp là cái tách rời khỏi nội dung là nguyên nhân dẫn đến những quan niệm sai lầm về kỷ luật và hứng thú, như đã được lưu ý. Khi cách thức điều khiển vật liệu một cách có hiệu quả lại bị coi là cái được làm sẵn và tách rời khỏi vật liệu, khi ấy chỉ có ba cách thức khả dĩ để thiết lập một mối quan hệ được giả định là thiếu. Cách thứ nhất là sử dụng sự kích động, tạo ra sự vui sướng sửng sốt, kích thích sở thích. Cách thứ hai là, làm thế nào đó để cho nếu [học sinh] không chú ý

vào việc học và chơi thì sẽ phải chịu những hậu quả khó chịu; chúng ta có thể đe dọa điều bất lợi để làm cho [học sinh] quan tâm tới nội dung mà chúng căm ghét. Hoặc chúng ta có thể trực tiếp kêu gọi học sinh trổ hết nỗ lực mà không có bất kỳ lý do nào. Chúng ta có thể dựa vào xu hướng tức thời của "quyết tâm". Tuy nhiên, trong thực tiễn, phương pháp sau chỉ đem lại tác dụng khi [học sinh] bị kích thích bởi nỗi sợ hãi về những hậu quả khó chịu.

(*iii*) Thứ ba, hành động học tập được biến thành một mục đích tự thân mang tính trực tiếp và hữu thức. Trong những điều kiện của đời thường, học tập là sản phẩm và phần thưởng của việc làm có nội dung. Trẻ em không bắt đầu học đi và học nói, một cách hữu thức. Một đứa trẻ trước tiên bắt đầu bộc lộ các bản năng truyền đạt và giao tiếp đầy đủ với những người xung quanh. Kế đó nó mới bắt đầu học hỏi từ những hoạt động trực tiếp đó. Phương pháp tốt nhất để dạy một đứa trẻ, học đọc chẳng hạn, là theo cách trên. Đứa trẻ không bị buộc chú ý vào sự kiện rằng nó phải học điều gì đó và vì thế khiến thái độ của nó trở nên mất tự nhiên và gượng ép. Đứa trẻ được khuyến khích tham gia vào hoạt động và trong quá trình tham gia ấy nó học: tình hình cũng hệt như vậy đối với các phương pháp hữu hiệu để dạy làm toán hoặc bất cứ môn học nào. Nhưng khi nội dung không được sử dụng để đưa các động năng và thói quen tới những kết quả có ý nghĩa, nội dung chỉ đơn giản là cái phải học. Thái độ của học sinh trước nội dung ấy chỉ là thái độ học miễn cưỡng. Quả là khó mà nghĩ ra được những điều kiện nào bất lợi hơn cho một phản ứng lanh lợi và tập trung. Trong học tập, tấn công trực diện thậm chí còn vô ích hơn so với trong chiến tranh. Tuy vậy, điều nói trên không có nghĩa là phải lôi dụ học sinh để chúng vô tình thấy hứng thú với các bài học. Mà điều đó có nghĩa là, học sinh phải thấy hứng thú với các bài học vì những lý do và mục đích có thực, chứ không phải vì điều gì đó mà chúng phải học. Điều đó chỉ đạt được kết quả hễ khi nào học sinh nhận ra vị trí của nội dung trong quá trình thực hiện kinh nghiệm nào đó.

(*iv*) Thứ tư, bị ảnh hưởng của quan niệm về sự phân lìa giữa trí óc và vật liệu, phương pháp dễ bị quy gọn thành một thủ tục đã được quyết định sẵn và khó lòng thay đổi, phải tuân theo các bước quy định sẵn. Ai có thể nói được chính xác điều sau đây: biết bao nhiêu lớp học nhà trường đã bắt trẻ em học thuộc lòng môn số học hoặc môn ngữ pháp dựa theo những công thức được viết sẵn, nhân danh cái được coi là phương pháp. Thay vì học sinh được khuyến khích tiếp cận nội dung một cách trực tiếp, thử

nghiệm các phương pháp nào có thể đem lại kết quả và học để phân biệt các phương pháp ấy dựa vào các hệ quả của chúng, người ta lại cho rằng có một phương pháp cố định cần phải tuân thủ. Người ta còn ngây thơ cho rằng nếu học sinh trình bày các suy nghĩ và cách hiểu của chúng dưới hình thức "phân tích" nào đó, thì sớm hay muộn các thói quen tinh thần của chúng sẽ chịu tuân thủ. Không gì khiến lý thuyết sư phạm bị mang tiếng xấu bằng niềm tin cho rằng sư phạm đồng nghĩa với việc giao cho người thầy các công thức và kiểu mẫu phải tuân theo trong quá trình dạy học. Mọi quan niệm coi phương pháp là cách điều khiển vật liệu để đưa đến một kết quả đều mang đặc điểm của sự linh hoạt và sáng kiến chủ động trong giải quyết vấn đề. Cứng nhắc máy móc là một hệ đề không tránh khỏi của mọi lý thuyết tách trí óc ra khỏi hoạt động có mục đích.

2. Phương pháp xét như là mang tính phổ biến và mang tính cá nhân. Nói ngắn gọn, phương pháp của dạy học là phương pháp của một nghệ thuật, của hành động được điều khiển một cách thông minh bởi mục đích. Nhưng học một ngành mỹ thuật thì lại hoàn toàn không phải là vấn đề của cảm hứng tùy tiện. Việc nghiên cứu các quá trình hoạt động và thành tích của những người đã rất thành công trong quá khứ, là điều không thể thiếu. Bao giờ cũng có một truyền thống hoặc các trường phái nghệ thuật đủ rõ rệt để gây ấn tượng cho người mới học, và thường cầm tù họ. Ở bất kỳ ngành nghệ thuật nào cũng vậy, phương pháp của người nghệ sĩ tùy thuộc vào sự hiểu biết thấu đáo về vật liệu và công cụ; người họa sĩ buộc phải hiểu vải, thuốc vẽ, bút và kỹ thuật sử dụng tất cả các dụng cụ của anh ta. Để có được hiểu biết này, người họa sĩ phải có sự chú ý bền bỉ và tập trung vào các vật liệu khách quan. Người họa sĩ nghiên cứu sự tiến bộ của bản thân để biết được điều gì thành công và điều gì thất bại. Bất kỳ nghệ thuật nào cũng vậy, phương pháp của nó đều phủ nhận giả định cho rằng không thể có khả năng lựa chọn giữa [một là] tuân thủ các nguyên tắc được làm sẵn và [hai là] trông cậy vào những năng khiếu bẩm sinh, tức cảm hứng nhất thời và "làm việc chăm chỉ" không mục đích.

Những vấn đề chẳng hạn như hiểu biết về quá khứ, về kỹ thuật thịnh hành, về vật liệu, về các phương pháp đảm bảo đem lại những kết quả tốt nhất của một người, là nguồn cung cấp chất liệu cho cái có thể gọi tên là phương pháp *phổ biến*. Các phương pháp ngày càng được tích lũy nhiều dần thành một số lượng lớn khá ổn định, chúng được thừa nhận rộng rãi là có hiệu quả, dựa vào kinh nghiệm quá khứ và sự phân tích lý luận, và sẽ là

điều liều lĩnh nếu một cá nhân cố tình không biết đến chúng. Như được chỉ rõ tại phần bàn luận về sự hình thành của thói quen (Chương IV, phần 2), luôn tồn tại một nguy cơ rằng, các phương pháp như vậy sẽ trở nên máy móc và cứng nhắc, chúng điều khiển một tác nhân thay vì là các khả năng mà người đó có thể sử dụng vào các mục đích của mình. Nhưng cũng đúng là, bất cứ nhà phát minh nào làm ra được điều gì đó tồn tại lâu bền và công việc của anh ta không chỉ là một cảm hứng nhất thời, thì tức là người đó đã sử dụng các phương pháp kinh điển không phải dựa vào cảm tính của bản thân hoặc những phê phán của anh ta. Anh ta áp dụng chúng vào các mục đích mới mẻ, và trong chừng mực ấy anh ta làm biến đổi chúng.

Giáo dục cũng có những phương pháp phổ biến. Và cho dù nhận xét này hiển nhiên áp dụng cho trường hợp của người thầy hơn là trường hợp của học sinh, nhưng việc áp dụng cho trường hợp thứ hai [học sinh] cũng xứng đáng không kém. Quá trình học tập của học sinh có một phần việc rất quan trọng, nó cốt ở việc *trở nên* làm chủ được các phương pháp đã được chứng minh là hiệu quả hơn trong những trường hợp học tập tương tự[35], dựa vào kinh nghiệm của những người khác. Những phương pháp phổ biến đó không hề mâu thuẫn với tính sáng kiến và tính độc đáo cá nhân – không mâu thuẫn với các phương cách hành động của cá nhân. Trái lại, chúng là sự củng cố cho những phương pháp đó. Bởi vì có sự khác biệt căn bản giữa ngay cả phương pháp mang tính phổ biến nhất hạng và một nguyên tắc được quy định sẵn. Cái thứ hai là sự hướng dẫn *trực tiếp* cho hành động; cái thứ nhất vận hành gián tiếp dựa vào việc nó soi sáng mục đích và phương tiện. Nghĩa là, nó vận hành dựa vào trí thông minh cá nhân, và không phải dựa vào sự tuân thủ các mệnh lệnh được áp đặt từ bên ngoài. Khả năng vận dụng một phương pháp kỹ thuật được thừa nhận rộng rãi, dù là vận dụng một cách thành thạo, cũng không đảm bảo đem lại tác phẩm nghệ thuật, bởi vì tác phẩm nghệ thuật còn phụ thuộc vào một ý tưởng tạo ra sức sống.

Nếu như việc hiểu biết các phương pháp đã được sử dụng bởi người khác không trực tiếp điều khiển hành động của chúng ta hoặc không cung cấp các mẫu hình có sẵn, vậy thì nó vận hành thế nào? Bảo rằng một phương pháp là mang tính lý thuyết nghĩa là gì? Hãy lấy trường hợp một bác sĩ. Không có phương thức ứng xử nào đòi hỏi cấp thiết phải có sự hiểu

---

[35] Vấn đề này được triển khai ở phần dưới đây trong một bàn luận về điều được gọi là phương pháp tâm lý học và phương pháp logic. Xem Chương XVII. [J.D]

biết về các phương pháp chẩn đoán và điều trị đã được thừa nhận rộng rãi, như phương thức ứng xử của người bác sĩ. Nhưng xét cho cùng, các ca bệnh đều *như nhau*, [dù] không giống hệt nhau. Nếu người bác sĩ muốn áp dụng các thông lệ hiện hữu một cách thông minh, dù các thông lệ đó đã được thừa nhận rộng rãi như thế nào đi nữa, anh ta vẫn phải điều chỉnh chúng tùy theo tình trạng khẩn cấp của các ca bệnh cụ thể. Do đó, các phương pháp được thừa nhận rộng rãi sẽ gợi ý cho anh ta biết được phải bắt đầu tự mình tìm tòi từ đâu, phải *làm thử* những biện pháp nào. Chúng là những điểm nhìn để từ đó anh ta tiến hành các nghiên cứu; nhờ các phương pháp đó, anh ta không cần phải khảo sát hết lượt các đặc điểm của ca bệnh cụ thể bởi anh ta được gợi ý phải tập trung nghiên cứu những đặc điểm nào. Thái độ ứng xử cá nhân của người bác sĩ, các biện pháp riêng của anh ta (các phương pháp cá nhân) tại tình huống liên quan, không bị phụ thuộc vào những nguyên tắc của phương pháp phổ biến, mà được hỗ trợ và điều khiển bởi các nguyên tắc đó. Có thể dùng ví dụ này để chỉ ra tầm quan trọng của việc hiểu biết về những phương pháp tâm lý học và những thủ thuật duy nghiệm chủ nghĩa đã được chứng minh là hữu ích trong quá khứ, đối với người thầy. Khi những phương pháp đó không phù hợp với hiểu biết thông thường của người thầy, khi chúng xen vào giữa người thầy và tình huống phải hành động, khi đó chúng sẽ trở nên còn tồi tệ hơn cả việc chúng vô tác dụng. Nhưng nếu người thầy nắm vững các phương pháp đó xét như những phương tiện trợ giúp trí tuệ trong khi đánh giá các nhu cầu, nguồn lực và những trở ngại của các kinh nghiệm độc nhất mà người thầy tham gia vào, khi ấy chúng sẽ mang giá trị có tính kiến tạo. Xét như là phương pháp cuối cùng, chỉ bởi vì *mọi sự* đều phụ thuộc vào phương pháp phản ứng riêng của người thầy, cho nên *phần lớn* sẽ phụ thuộc vào việc người thầy sử dụng tới mức độ nào sự hiểu biết tích lũy được từ kinh nghiệm của người khác.

Như đã nói rõ [cả dạy và học đều có những phương pháp mang tính phổ biến], giải thích trên có thể áp dụng từng chữ một cho [trường hợp] phương pháp của học sinh, tức cách chúng học tập. Cho rằng có thể cung cấp cho người học, dù đó là học sinh tiểu học hay sinh viên đại học, những kiểu mẫu về phương pháp để chúng tuân theo trong quá trình học và hiểu một chủ đề, tức là rơi vào sự tự lừa dối dẫn đến những hậu quả đáng tiếc. (Xem Chương XI, phần 1. '*iii*'). Bất luận trong hoàn cảnh nào cũng vậy, không ai có thể đưa ra sự phản ứng thay cho người khác. Những gợi ý của các phương pháp đã được chuẩn hóa hoặc những phương pháp phổ biến

đã được sử dụng trong những trường hợp tương tự – đặc biệt nếu đó là những phương pháp của những người đã trở thành chuyên gia – là mang lại điều có lợi hoặc điều có hại tùy thuộc vào việc chúng giúp cho phản ứng cá nhân của một người trở nên thông minh hơn hay chúng khiến người đó không cần sử dụng đến năng lực phán đoán của mình nữa.

Nếu như những gì được đề cập tại phần trước (Chương XII) về tính độc đáo của tư duy dường như là đòi hỏi quá cao, tức chúng ta đòi hỏi giáo dục phải làm nhiều hơn so với khả năng cho phép của khả năng của con người trung bình, thì điều trở ngại nằm ở chỗ, chúng ta đang bị cái bóng của một sự mê tín đè nặng. Chúng ta đã đề ra khái niệm về trí óc một cách chung chung, về phương pháp trí tuệ như nhau cho tất cả mọi người. Sau đó, chúng ta coi các cá nhân như là những người có trí tuệ khác nhau về *lượng* ngay từ khi sinh ra. Do đó, người bình thường được đòi hỏi như là người bình thường. Chỉ có những người xuất sắc mới được phép có tính độc đáo. Sự khác biệt giữa học sinh bình thường và học sinh thần đồng được đánh giá bằng sự thiếu vắng tính độc đáo ở loại học sinh thứ nhất. Song, khái niệm về trí óc nói trên là một điều tưởng tượng bịa đặt, nói chung. Làm thế nào để so sánh năng khiếu của một người với những người khác xét về lượng, không phải là công việc của người thầy. Công việc đó không liên quan tới công việc của người thầy. Điều phải làm là, mọi cá nhân đều phải có cơ hội sử dụng các năng khiếu của mình vào các hoạt động có ý nghĩa. Trí óc, phương pháp cá nhân, tính độc đáo (các từ ngữ này có thể dùng thay cho nhau) có nghĩa là *chất lượng* của hành động có mục đích hoặc được điều khiển. Nếu chúng ta làm theo niềm tin này, chúng ta có thể tạo ra nhiều tính độc đáo hơn so với tính độc đáo được đem lại bởi nền giáo dục hiện nay, xét theo chuẩn mực có tính quy ước. Việc áp đặt một phương pháp được cho là phổ biến và đồng nhất cho mọi cá nhân sẽ nuôi dưỡng tính tầm thường ở tất cả học sinh ngoại trừ ngay chính tính độc đáo. Và việc đánh giá tính độc đáo ở sự đi tách ra khỏi số đông sẽ nuôi dưỡng tính lập dị ở học sinh. Như vậy, chúng ta đàn áp phẩm chất độc đáo của số đông, và ngoại trừ những trường hợp hiếm hoi (như trường hợp của Darwin chẳng hạn), chúng ta đầu độc các thiên tài độc đáo bằng một phẩm chất vô bổ.

3. Những điểm đặc trưng của phương pháp cá nhân. Những điểm đặc trưng thường gặp nhất của phương pháp nhận thức đã được đề cập tới tại chương bàn về tư duy. Chúng là những điểm đặc trưng của tình huống suy

tướng: Vấn đề [phải giải quyết], thu thập và phân tích các *dữ kiện*, phác thảo và đi sâu vào chi tiết các gợi ý hoặc ý niệm, vận dụng có tính thực nghiệm và chứng minh; rút ra kết luận hoặc phán đoán. Về cơ bản, các yếu tố cụ thể của phương pháp hoặc cách giải quyết vấn đề của cá nhân, được tìm thấy trong các khuynh hướng bẩm sinh hoặc các thói quen và hứng thú được hình thành sau đó. Phương pháp của người này sẽ khác với phương pháp của người khác (và khác *một cách thích đáng*) khi các năng khiếu bẩm sinh ban đầu, các kinh nghiệm quá khứ và sở thích của anh ta biến đổi. Kiến thức của những người đi trước từng nghiên cứu các vấn đề nói trên sẽ giúp cho người thầy hiểu được những phản ứng khác nhau của học sinh, và giúp người thầy hướng dẫn các phản ứng đó để chúng đem lại hiệu quả lớn hơn. Ngoài những kiến thức kể trên, thầy giáo còn tự mình học hỏi thêm kiến thức về nghiên cứu trẻ em, tâm lý học, và kiến thức về môi trường xã hội. Nhưng các phương pháp vẫn là vấn đề của cá nhân, là cách tiếp cận và cách giải quyết riêng của một cá nhân, và không có danh mục nào có thể liệt kê được hết sự đa dạng về hình thức và sắc thái của chúng.

Tuy nhiên, có thể kể tên một số thái độ có vai trò trung tâm trong các phương pháp trí tuệ có hiệu quả trong xử lý nội dung. Những thái độ quan trọng nhất gồm tính trực tiếp, tính cởi mở, tính chuyên tâm (hoặc toàn tâm toàn ý), và tính trách nhiệm.

1. Giải thích nghĩa của "tính trực tiếp" (không vòng vo) bằng các từ ngữ phủ định thì dễ dàng hơn bằng các từ ngữ khẳng định. E dè, lúng túng và gượng gạo là kẻ thù đe dọa tính trực tiếp. Chúng là dấu hiệu cho thấy người đó không can dự trực tiếp vào nội dung. Giữa người đó và nội dung có một cái gì đấy khiến cho mối quan tâm bị hướng vào những vấn đề phụ. Một người e dè thì bao giờ cũng phần nào suy nghĩ về vấn đề của mình và phần nào suy nghĩ về việc người khác nghĩ thế nào về việc làm của mình. Năng lượng bị chuyển hướng có nghĩa là tổn thất về sức mạnh và suy nghĩ lẫn lộn. Chọn một thái độ, hoàn toàn không có nghĩa là có ý thức về thái độ của mình. Chọn thái độ thì bao giờ cũng mang tính tự phát, ngây thơ và hồn nhiên. Đó là dấu hiệu của mối quan hệ toàn tâm toàn ý giữa một người và điều mà anh ta đang giải quyết. Có ý thức về thái độ của mình không nhất thiết là điều bất thường. Đôi khi đó là cách dễ dàng nhất để sửa chữa một phương pháp tiếp cận sai, và cải thiện hiệu quả của phương tiện mà người đó đang sử dụng – chẳng hạn như các tay gôn, người chơi piano, các diễn giả v.v... đôi khi họ phải lưu ý tới vị trí và động tác của mình. Nhưng nhu cầu này *là* tùy thuộc vào các tình huống cụ thể và có tính nhất thời.

Khi điều này xảy ra [có ý thức về thái độ của mình], một người sẽ suy nghĩ về bản thân xem phải làm điều gì, xét như đó là một trong số các biện pháp để thực hiện một mục đích – chẳng hạn như trường hợp của người chơi tennis khi anh ta luyện tập để có được "cảm giác" về một cú đánh. Trong những trường hợp bất thường, người ta không coi bản thân mình như là một phần của phương tiện thực hiện, mà như một đối tượng tách rời – chẳng hạn như khi người chơi tennis nói trên làm điệu bộ để gây ấn tượng cho khán giả hoặc khi anh ta lo lắng về ấn tượng mà mình có thể gây ra cho khán giả.

"Tự tin" là một chữ thích hợp để dùng thay cho "tính trực tiếp". Tuy nhiên, không được nhầm lẫn "tự tin" với tự chủ bởi tự chủ có thể là biểu hiện của sự "tự biết mình là thế nào" - hoặc "láo xược". Tự tin không phải là cách gọi tên cho điều mà một người nghĩ hoặc cảm nhận về thái độ của anh ta; nó không phải là sự phản xạ. Nó hàm nghĩa thái độ một người không thoái thác trước điều phải làm. Nó không hàm nghĩa rằng một người tin tưởng *hữu thức* vào hiệu quả của các khả năng của mình, mà nó hàm ý niềm tin vô thức của anh ta vào các khả năng xảy ra của tình huống. Tự tin nghĩa là có khả năng đối phó với các nhu cầu của tình huống.

Chúng ta đã chỉ ra (xem phần (*iii*) của chương này) những quan điểm phản đối việc bắt học sinh dứt khoát phải ý thức được rằng chúng đang nghiên cứu hoặc học tập. Chừng nào chúng bị các điều kiện làm cho trở nên ý thức quá rõ, chừng đó chúng *không phải là đang* nghiên cứu hoặc học tập. Chúng đang ở trong một tư thế bị phân tâm và rắc rối. Bất cứ phương pháp nào của thầy giáo làm cho học sinh rời sự chú ý ra khỏi điều nó phải làm và di chuyển sự chú ý đó tới thái độ của nó trước điều nó đang làm, thì đều làm hại đến tính thẳng thắn của mối quan tâm và hành động. Nếu cứ tiếp tục như vậy, học sinh sẽ quen với một khuynh hướng thường xuyên làm mò, quan sát khắp xung quanh một cách vô mục đích, đi tìm đầu mối nào đó bên ngoài điều được cung cấp bởi nội dung. Thay cho thái độ tự tin mà trẻ em (và cả những người lớn nào chưa bị "giáo dục" làm cho trở nên tinh vi) sử dụng để đương đầu với các tình huống của cuộc sống là tình trạng phụ thuộc vào những gợi ý và hướng dẫn đến từ bên ngoài, một trạng thái lẫn lộn mù mờ.

2. Tính cởi mở. Tính thiên vị, như chúng ta đã thấy, là cái luôn xảy ra đồng thời với hứng thú, bởi thiên vị nghĩa là chia sẻ, tham gia, bày tỏ sự ủng hộ một hoạt động nào đó. Vì thế đây lại càng là lý do để cho rằng thiên vị tức là thái độ tiếp nhận tích cực những gợi ý và thông tin phù hợp đến từ

mọi phía. Tại chương bàn về Mục tiêu [Chương VIII], chúng ta đã thấy rằng các mục đích được dự liệu là các nhân tố trong diễn biến của một tình huống luôn thay đổi. Chúng là các phương tiện được dùng để kiểm soát sự điều khiển hành động. Vì thế chúng phụ thuộc vào tình huống, chứ không phải tình huống phụ thuộc vào chúng. Chúng không phải là mục đích hiểu theo nghĩa kết cục mà tất cả mọi thứ bị buộc phải tuân theo và hi sinh. Chúng là, xét như cái được dự liệu, *phương tiện* hướng dẫn sự phát triển của một tình huống. Một đích ngắm không phải là mục đích tương lai của hành động bắn súng; nó là yếu tố có vai trò trung tâm trong một hành động bắn súng đang xảy ra. Tính cởi mở nghĩa là trí óc có thể dễ dàng tiếp cận bất kỳ sự suy xét và mọi suy xét nào có thể làm sáng tỏ tình huống cần được làm sáng tỏ, và có thể giúp xác định được các hệ quả xảy ra của cách hành động này hoặc cách hành động khác. Một mục đích được đặt ra xét như nó không thể thay đổi được, bao giờ cũng tồn tại cùng với một trí óc ít cởi mở. Nhưng sự phát triển trí tuệ có nghĩa là liên tục mở rộng tầm nhìn và do đó hình thành các mục đích mới mẻ và các phản ứng mới mẻ. Những điều này không thể xảy ra nếu như không có một khuynh hướng chủ động tiếp nhận các quan điểm cho tới lúc này vẫn là xa lạ; một mong muốn thực sự sẵn sàng xem xét những lý do có thể làm thay đổi các mục đích hiện hữu. Người nào còn giữ lại được khả năng tăng trưởng tức là người đó đã nhận được phần thưởng cho lòng "hiếu khách" trí tuệ nói trên. Điều tồi tệ nhất ở trí óc cố chấp, ở thành kiến, là chúng ngăn chặn sự phát triển; chúng ngăn không cho trí óc tiếp nhận những sự kích thích mới lạ. Tính cởi mở nghĩa là còn giữ lại được thái độ ứng xử thật thà của trẻ thơ; trí óc hẹp hòi nghĩa là già trước tuổi về trí tuệ.

Trong nhà trường, sự sốt ruột muốn có được tính thống nhất về phương pháp và việc muốn có ngay những kết quả bề ngoài, là kẻ thù lớn nhất của tính cởi mở. Người thầy nào không cho phép và không khuyến khích tính đa dạng trong giải quyết vấn đề thì người thầy đó đang "bịt mắt" học sinh xét trên phương diện trí tuệ – tức là giới hạn tầm nhìn của chúng vào một con đường mà trí óc của người thầy vừa hay cho phép. Tuy nhiên, có lẽ nguyên nhân chính của sự tôn thờ tính cứng nhắc của phương pháp lại nằm ở chỗ dường như sự tôn thờ đó hứa hẹn những kết quả mau lẹ, những kết quả có thể đo lường, những kết quả cụ thể. Thái độ sốt sắng phải có "lời giải đáp" giải thích cho phần lớn sự sốt sắng dành cho các phương pháp cứng nhắc và máy móc. Ép buộc và thúc ép thái quá đều có chung nguyên nhân, và gây ra hệ quả như nhau cho hứng thú trí tuệ linh hoạt và đa dạng.

Tính cởi mở hoàn toàn không giống với trí óc trống rỗng. Treo một tấm biển ghi dòng chữ "Xin cứ vào; trong nhà không có ai" không đồng nghĩa với lòng hiếu khách. Nhưng có một loại thụ động tính, sự tự nguyện để mặc kinh nghiệm tự tích lũy, chìm xuống bên dưới và chín muồi: đây là một yếu tố không thể thiếu của phát triển. Các kết quả (câu trả lời hoặc giải pháp bề ngoài) có thể được phép thúc giục; [nhưng] các quá trình thì không được phép cưỡng ép. Chúng phải có thời gian để hoàn thiện dần. Nếu như tất cả những ai làm nghề dạy học đều hiểu được rằng chất lượng của quá trình phát triển tinh thần, chứ không phải việc tạo ra các câu trả lời đúng, mới chính là thước đo của sự tăng trưởng có tính giáo dục, thì điều đó đã có thể coi là một cuộc cách mạng trong dạy học.

3. Tính chuyên tâm. Trong phạm vi liên quan đến từ "chuyên tâm", phần lớn nghĩa của từ "tính trực tiếp" đều có thể áp dụng phù hợp cho từ ngữ này. Nhưng "chuyên tâm" ở đây còn được dùng để chuyển tải nghĩa *tính trọn vẹn* của hứng thú, tính thống nhất của mục đích; sự vắng mặt của các mục tiêu không nói ra tuy bị đàn áp nhưng vẫn có hiệu lực và mục tiêu được tuyên bố công khai chỉ là một cái che đậy. Tính chuyên tâm đồng nghĩa với tính chính trực tinh thần. Tính chuyên tâm được nuôi dưỡng bởi tính miệt mài, mải mê, can dự trọn vẹn vào nội dung vì lợi ích của chính nó. Hứng thú tách lìa và sự thoái thác thì tiêu diệt tính chuyên tâm.

Về cơ bản, tính chính trực trí tuệ, tính trung thực và chân thành không chỉ là vấn đề của mục đích hữu thức, mà còn là vấn đề của chất lượng của phản ứng tích cực. Dĩ nhiên nó được hình thành từ mục đích hữu thức, song tự lừa dối là điều dễ chịu vô cùng. Ham muốn bao giờ cũng có tính cấp bách. Khi ham muốn bị ngăn cấm bởi yêu cầu và nguyện vọng của người khác khiến cho không thể bộc lộ trực tiếp, nó dễ dàng bị dìm xuống các kênh thoát nằm ở sâu bên dưới. Đầu hàng hoàn toàn, và toàn tâm toàn ý chấp nhận quá trình hành động được ra lệnh bởi người khác, là hầu như không thể. Nổi loạn có chủ tâm hoặc cố tình lừa dối người khác thì lại có thể đem lại kết quả. Việc làm này thường đem lại kết quả như sau: một trạng thái hứng thú lẫn lộn và tách rời ở đó một người bị đánh lừa về mục đích thực sự của chính mình. Một người cố gắng phục vụ cùng lúc hai ông chủ. Các bản năng xã hội, ham muốn mạnh mẽ làm vừa lòng người khác và nhận được sự tán thành của họ, sự dạy dỗ xã hội, ý thức chung về bổn phận và về uy quyền, e sợ sự trừng phạt – tất cả đều dẫn đến nỗ lực tự nguyện tuân thủ, nỗ lực "chú ý vào bài học", hoặc bất cứ yêu cầu nào, một cách miễn cưỡng. Các cá nhân đáng yêu bao giờ cũng thích làm những gì

mà người khác chờ đợi ở họ. Một cách hữu thức, học sinh nghĩ rằng chúng đang làm cái điều nói trên. Song ham muốn của chúng không bị tiêu diệt. Chỉ có điều những ham muốn đó bị ngăn cản để không bộc lộ hiển nhiên. Sự chú ý căng thẳng tới cái ngăn cản sự ham muốn, gây ra trạng thái khó chịu; bất chấp nguyện vọng *hữu thức* của một người, những ham muốn nằm ở bên dưới ý thức mới là điều quyết định quá trình chính của tư duy, tức những phản ứng xúc cảm sâu sắc hơn. Tâm trí đi lạc ra khỏi chủ đề tồn tại trên danh nghĩa và nó dành trọn vẹn cho cái mà nó mong muốn thực chất hơn. Hậu quả của điều này là một trạng thái chú ý phân tán có hệ thống, nó biểu lộ một trạng thái ham muốn do dự.

Để hiểu được thái độ chú ý phân tán nói trên – trạng thái do dự – là phổ biến đến như thế nào, một người chỉ cần hồi tưởng lại các kinh nghiệm của mình hồi đi học hoặc các công việc trong hiện tại mà anh ta chỉ tham gia ở vẻ bề ngoài bởi chúng không thu hút các ham muốn và mục đích của anh ta. Chúng ta đã quá quen với trạng thái này đến nỗi chúng ta mặc nhiên cho rằng phần lớn điều xảy ra như vậy là điều tất yếu. Có thể là như vậy; nếu vậy thì việc phải đương đầu với những tác động xấu của điều đó tới trí tuệ lại càng là điều có vai trò quan trọng. Sự tổn thất năng lượng tinh thần có thể huy động ngay lập tức, là điều hiển nhiên khi một người đang cố gắng một cách hữu thức (hoặc giả vờ cố gắng) chú ý tới một vấn đề nhưng đồng thời một cách vô thức trí tưởng tượng của anh ta lại tự động xuất hiện để tìm tới những vấn đề thích hợp hơn. Nuôi dưỡng thói quen tự lừa dối và đi kèm theo đó là hiểu biết lẫn lộn về thực tại, là điều làm tê liệt hiệu quả của hành động trí tuệ một cách còn tinh vi và lâu dài hơn. Đối với hầu hết chúng ta, cái cản trở tính chính trực và tính trọn vẹn của hoạt động tinh thần là điều sau đây: một tiêu chuẩn kép để đánh giá thực tế, dành cho những hứng thú cá nhân và chúng hầu như bị che giấu, và một tiêu chuẩn khác dành cho những mối quan tâm công khai, đã được thừa nhận rộng rãi. Nghiêm trọng không kém là sự phân hóa được tạo nên giữa [một bên là] suy nghĩ hữu thức và thái độ chú ý và [một bên là] cảm xúc và ham muốn mù quáng có tính xung năng. Học sinh bị ép buộc và miễn cưỡng phải suy nghĩ về vật liệu của kiến thức; sự chú ý bị phân tán lan man. Những đề tài nằm trong sự chú ý lan man đó đã không được học sinh nói ra và do đó chúng là sự hiểu biết bị cấm đoán; những giao dịch với chúng được thực hiện lén lút. Kỷ luật xuất phát từ sự phản ứng điều chỉnh dựa vào sự tìm tòi có mục đích mang tính chủ tâm, trở nên thất bại; tệ hơn nữa, mối quan tâm thầm kín nhất và những hoạt động phù hợp nhất với trí

tưởng tượng (bởi chúng xoay quanh những điều mà học sinh thực tâm mong muốn nhất) là mang tính ngẫu nhiên, bị che giấu. Chúng bộc lộ thành hành động theo phương pháp không được thừa nhận. Bởi chúng không phải chịu sự điều chỉnh dựa vào việc xem xét các hệ quả, cho nên chúng phá hoại đạo đức.

Không khó để tìm thấy trong nhà trường những điều kiện khuyến khích trạng thái tinh thần bị phân tán như nói trên giữa những việc làm được thừa nhận rõ ràng, công khai và có tính trách nhiệm xã hội, và những ý thích cá nhân không được điều chỉnh và bị kìm nén. Cái đôi khi được gọi là "kỷ luật cứng rắn", tức áp lực ép buộc từ bên ngoài, bao giờ cũng gây ra khuynh hướng nói trên. Tạo ra động cơ dựa vào phần thưởng nằm bên ngoài việc làm, cũng tạo ra hậu quả tương tự. Bất cứ điều gì khiến cho giáo dục nhà trường mang tính "chuẩn bị" đơn thuần (xem Chương V) thì đều gây ra hậu quả theo chiều hướng nói trên. Bởi vì các mục đích nằm ngoài tầm hiểu biết hiện tại của học sinh, cho nên người ta phải tìm các phương tiện khác để làm cho học sinh chú ý tới các công việc được giao. Người ta có thể đạt được những phản ứng nào đó, song các ham muốn và tình cảm yêu thích không được sử dụng đến sẽ tìm những lối thoát khác. Nghiêm trọng không kém khi người ta đề cao thái quá các bài tập rèn luyện nhằm mục đích tạo ra kỹ năng hành động, độc lập với mọi sự tham gia của tư duy – các bài tập đó không có bất kỳ mục đích nào khác ngoài việc tạo ra kỹ năng cơ giới. Tự nhiên bao giờ cũng ghê tởm sự vô nghĩa về tinh thần. Liệu thầy giáo có hình dung được điều đang xảy ra ngẫu nhiên trong tư tưởng và cảm xúc khi tư tưởng và cảm xúc đó không có lối thoát trong những sự vật của hoạt động tức thì? Dù những tư tưởng và cảm xúc đó chỉ đơn thuần ở trong tình trạng hoãn lại nhất thời hoặc bị làm cho chai lỳ, thì điều đó cũng sẽ không phải là một vấn đề quá quan trọng. Nhưng chúng không bị thủ tiêu; chúng không bị đình chỉ; chúng không bị tiêu diệt – ngoại trừ liên quan đến nhiệm vụ đang được đề cập ở trên [các bài tập rèn luyện của học sinh]. Chúng đi theo con đường hỗn loạn và vô kỷ luật của riêng chúng. Cái gì là bẩm sinh, tự phát và mang tính sống còn trong phản ứng tinh thần thì đã không được sử dụng tới và không được đem ra thử thách, và các thói quen được hình thành theo cách như vậy sẽ khiến cho học sinh ngày càng có ít đi những đặc tính nói trên để có thể sử dụng vào các mục đích đã được thừa nhận của chung.

4. Tính trách nhiệm. Xét như một yếu tố trong thái độ trí tuệ, "trách nhiệm" được hiểu là khuynh hướng xem xét trước các hệ quả có thể xảy ra

của mọi bước thực hiện đã dự kiến và chấp nhận chúng một cách có chủ tâm: chấp nhận chúng hiểu theo nghĩa tính toán đến chúng, thừa nhận chúng trong quá trình hành động, chứ không chỉ đơn thuần tán thành bằng lời. Các ý niệm, như chúng ta đã thấy, thực chất là những lập trường và phương pháp để đưa ra giải pháp cho một tình huống khó hiểu; [chúng là] những dự đoán được tính toán để gây ảnh hưởng tới các phản ứng. Quả thật chúng ta quá dễ dàng cho rằng một người chấp nhận một lời phát biểu hoặc tin vào một chân lý được gợi ý khi trước đó anh ta không xem xét đến các hệ lụy của lời phát biểu hoặc chân lý đó; khi anh ta chỉ khảo sát hời hợt và lướt qua những điều xảy ra tiếp theo mà mình chấp nhận thực hiện. Khi đó quan sát và thừa nhận, niềm tin và sự chấp nhận sẽ trở thành cách gọi tên cho sự ưng thuận lười biếng những gì được giới thiệu từ bên ngoài.

Trong dạy học, sẽ tốt hơn rất nhiều nếu như chúng ta có ít đi những dữ kiện và chân lý – nghĩa là có ít đi những điều được cho là đã được thừa nhận rộng rãi – nếu như càng có ít đi các tình huống mà sau khi chúng kết thúc thì người ta đi đến chỗ tin trong đầu rằng đó là tình huống có thực – tức là có sự đồng nhất nào đó giữa cái bản ngã và kiểu ứng xử tùy theo các sự kiện và sự dự liệu các kết quả. Trong nhà trường, hậu quả tồi tệ lâu dài nhất của việc phức tạp hóa thái quá các chủ đề và nhồi nhét các môn học và bài học không phải là trạng thái căng thẳng lo âu, lo lắng, không phải là sự hiểu biết hời hợt xảy ra sau đó (mặc dù sự hời hợt đó là nghiêm trọng), mà nằm ở việc không làm rõ điều gì tham gia thực sự vào quá trình "biết" và "tin". Về mặt này, trách nhiệm trí tuệ có nghĩa là các tiêu chuẩn đánh giá khắt khe. Các tiêu chuẩn đó chỉ có thể được hình thành dần dần qua thực hành trong quá trình mở rộng và vận dụng ý nghĩa của điều học được tại nhà trường vào hành động.

Như vậy, *tính triệt để trí tuệ* là cách gọi khác của thái độ mà chúng ta đang bàn tới. Có một thứ tinh thần triệt để hầu như mang tính vật chất thuần túy: đó là luyện tập một cách cơ giới và không bỏ sót bất kỳ chi tiết nào của một chủ đề. Tính triệt để có nghĩa là *nhìn xuyên suốt một điều gì đó*. Nó phụ thuộc vào tính thống nhất của mục đích mà các chi tiết phụ thuộc vào, chứ không phụ thuộc vào việc trình bày vô số các chi tiết tách rời. Tính triệt để biểu hiện ở điều sau đây: học sinh được cung cấp đầy đủ ý nghĩa của mục đích, một cách chắc chắn, chứ không phải ở việc chúng chú ý tới các bước hành động được áp đặt và hướng dẫn từ bên ngoài, cho dù sự chú ý đó có "tận tâm" đến đâu đi nữa.

Tóm lại, phương pháp là sự trình bày rõ ràng biện pháp triển khai nội dung của một kinh nghiệm đang diễn ra để nó đem lại hiệu quả và kết quả nhiều nhất. Do đó, phương pháp sinh ra từ sự quan sát quá trình của kinh nghiệm tại nơi không có sự phân biệt hữu thức giữa thái độ của cá nhân và phương cách của vật liệu đang được giải quyết. Giả thuyết coi phương pháp là cái đứng tách rời gắn liền với quan điểm về sự phân lìa giữa trí óc và bản ngã với thế giới của sự vật. Quan điểm đó khiến cho việc dạy và học trở thành mang tính hình thức, cơ giới, cưỡng ép. Mặc dù các phương pháp đều được đặc thù hóa, nhưng có thể phân biệt được con đường thành công thông thường của một kinh nghiệm mang những đặc điểm nào, bởi vì chúng ta có kho hiểu biết của các kinh nghiệm quá khứ và đôi khi nhờ vào tính tương đồng nói chung của các vật liệu được giải quyết. Nếu diễn đạt "phương pháp" theo thái độ của cá nhân, thì mọi phương pháp tốt đều mang những điểm đặc trưng như sau: tính trực tiếp, hứng thú trí tuệ linh hoạt hoặc ý chí cởi mở đối với việc học tập, tính toàn vẹn của mục đích, và sự chấp nhận tránh nhiệm đối với những hệ quả của hoạt động, kể cả hệ quả của tư duy.

Chương XIV

BẢN CHẤT CỦA NỘI DUNG

1. Nội dung của người dạy và nội dung của người học. Trong phạm vi liên quan đến nội dung, xét về nguyên tắc, tất cả đều đã được đề cập đầy đủ (xem Chương X, phần 2). "Nội dung" bao gồm các sự kiện được quan sát thấy, hồi tưởng, đọc, được bàn tới, và những ý niệm được gợi ý trong quá trình diễn biến của một tình huống có mục đích. Cần làm cho phát biểu này được cụ thể hơn bằng cách liên hệ nó với vật liệu của dạy học trong nhà trường và các môn học cấu thành chương trình học. Khi chúng ta vận dụng định nghĩa trên cho việc học đọc, học viết, toán, lịch sử, khoa học tự nhiên, vẽ, hát, vật lý, hóa học, các ngoại ngữ hiện đại v.v..., thì định nghĩa đó mang ý nghĩa gì?

Chúng ta hãy quay trở lại hai vấn đề đã được đề cập tại phần tranh luận ở đầu cuốn sách này. Vai trò của nhà sư phạm trong hoạt động giáo dục là, cung cấp môi trường đủ kích thích các phản ứng và điều khiển quá trình của người học. Suy cho cùng, *tất cả* những gì nhà sư phạm có thể làm là biến đổi các kích thích sao cho sự phản ứng có thể chắc chắn dẫn đến việc hình thành nên các khuynh hướng tình cảm và trí tuệ mong muốn. Dĩ nhiên, các môn học hoặc nội dung của chương trình học phải có mối quan hệ mật thiết với vai trò cung cấp một môi trường nói trên. Vấn đề thứ hai là, sự tất yếu phải có một môi trường xã hội đem lại ý nghĩa cho các thói quen đã được hình thành. Ở phương thức giáo dục được chúng ta gọi là giáo dục không chính thức, nội dung được đưa trực tiếp vào ma trận của quan hệ giao tiếp xã hội. Nội dung là những gì mà những người sống cùng với một cá nhân làm và nói. Sự kiện này cung cấp đầu mối để hiểu nội dung của giáo dục chính thức hay giáo dục có chủ đích. Một mối nối được tìm thấy trong các truyện kể, truyền thống, bài hát và các nghi thức của hội hè và nghi lễ của một nhóm xã hội nguyên thủy. Chúng là kho cất giữ các ý nghĩa được tích lũy từ kinh nghiệm quá khứ, nhóm xã hội coi trọng các ý

nghĩa đó đến nỗi đã đồng nhất chúng với quan niệm về đời sống cộng đồng của chính họ. Mặc dù các ý nghĩa đó không đóng vai trò rõ ràng trong khả năng được bộc lộ trong các công việc hằng ngày như ăn uống, săn bắn, gây chiến và hòa giải, dệt thảm, làm đồ gốm và đồ mây tre đan lát v.v..., song chúng tác động một cách hữu thức lên người trẻ tuổi; thường là tác động mạnh mẽ về mặt cảm xúc, chẳng hạn như trong các nghi thức kết nạp thành viên mới của cộng đồng. Thậm chí cộng đồng còn bỏ nhiều công sức hơn để duy trì mãi mãi các huyền thoại, truyền thuyết và các thể thức truyền khẩu quan trọng, hơn là trực tiếp truyền dạy các tập quán hữu ích, chỉ bởi vì chúng không thể nào chọn lọc được, trong khi đó các tập quán thì có thể chọn lọc được từ các quá trình của liên kết đời thường.

Khi nhóm xã hội phát triển thành tổ chức phức tạp hơn, nó cần đến nhiều năng lực có được bằng học tập và chúng phụ thuộc, dù trên thực tế hay trong niềm tin của cộng đồng, vào những hiểu biết được thừa nhận rộng rãi trong kinh nghiệm quá khứ, thì khi đó nội dung của đời sống xã hội ngày càng được hệ thống hóa một cách rõ rệt hơn để phục vụ cho mục đích truyền đạt kiến thức. Như chúng ta đã lưu ý trước đây, rất có thể động cơ chính của việc đề cao có chủ tâm đời sống cộng đồng, rút ra từ đó các ý nghĩa nào được coi là quan trọng nhất và hệ thống hóa thành một trật tự nhất quán, chẳng qua chỉ là nhu cầu truyền đạt kiến thức cho người trẻ tuổi để họ tiếp tục duy trì đời sống cộng đồng. Một khi cộng đồng đã bắt đầu làm công việc chọn lọc, hệ thống hóa, và tổ chức thành trật tự như nói trên, sẽ không còn tồn tại các giới hạn rõ ràng. Việc phát minh ra chữ viết và nghề in đã thúc đẩy mạnh hoạt động nói trên. Rốt cuộc, những mối quan hệ kết liên nội dung của học tập trong nhà trường với các thói quen và lý tưởng của nhóm xã hội, đã bị cải trang và che đậy. Sợi dây ràng buộc đã trở nên lỏng lẻo đến nỗi trong nhiều trường hợp có vẻ như chúng chưa hề tồn tại; như thể nội dung chỉ đơn giản tồn tại như là kiến thức vì lợi ích của riêng nó, và như thể việc học tập chỉ là hành động đơn thuần làm chủ kiến thức ấy vì lợi ích của chính việc học tập, bất chấp mọi giá trị xã hội. Bởi các lý do thực tiễn, việc chống lại khuynh hướng nói trên là điều vô cùng quan trọng (xem Chương I, phần 3), cho nên sự bàn luận mang tính lý luận của chúng ta sẽ có mục đích chính là làm rõ mối liên hệ rất dễ không được nhận ra nói trên, và chứng minh một cách phần nào cụ thể cái nội dung và chức năng xã hội của những yếu tố làm thành các môn học của nhà trường.

Hai vấn đề trên cần được xem xét từ quan điểm của người thầy và của học sinh. Đối với người thầy, sự hiểu biết về nội dung, sự hiểu biết đó phải vượt ra ngoài hiểu biết hiện tại của học sinh, có ý nghĩa ở chỗ nó cung cấp các chuẩn mực rõ ràng và giúp người thầy nhận ra tiềm năng của các hoạt động thô thiển của người non nớt. (*i*) Vật liệu của các môn học nhà trường là sự thể hiện bằng ngôn ngữ cụ thể và chi tiết các ý nghĩa của đời sống xã hội hiện hành mà nhà trường mong muốn truyền dạy. Nó giúp cho người thầy nhìn thấy rõ những thành phần thiết yếu tạo thành nền văn hóa cần phải duy trì, dưới hình thức có hệ thống để tránh cho người thầy khỏi sa vào những nỗ lực tùy tiện mà chắc chắn anh ta sẽ tự cho phép mình làm như vậy nếu như các ý nghĩa của đời sống xã hội hiện hành không được tiêu chuẩn hóa. (ii) Một sự hiểu biết về các khái niệm đã đạt được trong quá khứ xét như là kết quả của hoạt động, sẽ đặt nhà sư phạm vào một vị trí có thể nhận ra ý nghĩa của các phản ứng tưởng như có tính xung năng và vu vơ của người trẻ tuổi, đồng thời cung cấp các kích thích cần thiết để điều khiển các phản ứng đó sao cho chúng rốt cuộc sẽ đem lại ý nghĩa nào đó. Nhà sư phạm càng hiểu biết về âm nhạc thì anh ta càng có thể hiểu được tiềm năng của những động lực âm nhạc còn phôi thai lộn xộn trong một đứa trẻ. Nội dung có tổ chức [của các môn học của nhà trường] là thành quả của các kinh nghiệm giống như các kinh nghiệm của nhà sư phạm, tức kinh nghiệm của nội dung của nhà trường và kinh nghiệm [của nhà sư phạm] đều bao hàm cùng một thế giới, và những khả năng và nhu cầu tương tự như nhau. Nội dung có tổ chức [của các môn học của nhà trường] là đại diện cho kết quả có thể sử dụng được của các kinh nghiệm có cùng đặc tính, tức kinh nghiệm của nội dung của nhà trường và kinh nghiệm [của đời sống xã hội hiện hành] đều có chung thế giới, và có chung các năng lực cùng nhu cầu tương tự. Nội dung không phải là sự hoàn hảo hoặc sự hiểu biết không thể sai lầm; song nó là cái tốt nhất để có thể tùy ý sử dụng cho những kinh nghiệm mới mẻ xảy ra tiếp theo mà chúng, ít nhất về một số khía cạnh nào đó, có thể vượt trội các thành tựu đã được thể hiện trong tri thức và các tác phẩm nghệ thuật hiện hữu.

Xét từ quan điểm của nhà sư phạm, nói một cách khác, các môn học khác nhau là những nguồn lực để dùng cho hoạt động, là nguồn vốn hiện có. Tuy nhiên, sự cách biệt giữa chúng và kinh nghiệm của người trẻ tuổi không phải là sự thể hiện bề ngoài; sự cách biệt đó là có thật. Vì thế, nội dung của học sinh không phải và không thể giống hệt với nội dung được thể thức hóa, kết tinh hóa và hệ thống hóa của người trưởng thành; [tức]

vật liệu xét như được tìm thấy trong sách vở và các tác phẩm nghệ thuật v.v... Nội dung của người trưởng thành là *những khả năng có thể xảy ra* của nội dung của người trẻ tuổi; chứ không phải là hiện trạng của nội dung của người trẻ tuổi. Nó phù hợp trực tiếp với hoạt động của người đã thành thạo chuyên môn và nhà sư phạm, chứ không phù hợp với hoạt động của người mới bắt đầu, tức học sinh. Việc không ghi nhớ sự khác biệt giữa nội dung xét từ quan điểm riêng của người thầy và người học, là nguyên nhân của hầu hết sai lầm trong việc sử dụng sách giáo khoa và các hình thức diễn đạt khác của tri thức thành tựu.

Nói một cách cụ thể, nhu cầu hiểu biết về cấu tạo và hoạt động của bản tính con người là lớn chỉ bởi vì thái độ của người thầy trước nội dung là vô cùng khác biệt so với thái độ của học sinh. Điều mà người thầy đang trình bày trong thực tế thì chỉ là điều mà học sinh *có khả năng* diễn đạt lại sau đó. Nghĩa là, người thầy đã biết được những điều mà học sinh mới chỉ đang học. Do đó, vấn đề của người thầy và của học sinh là khác nhau một cách căn bản. Khi người thầy dạy một cách trực tiếp, anh ta buộc phải hiểu rõ nội dung như lòng bàn tay; anh ta lưu ý tới thái độ và sự phản ứng của học sinh. Hiểu được học sinh trong mối quan hệ tác động qua lại với nội dung, là công việc của người thầy, trong khi đó trí óc của học sinh hiển nhiên không bận bịu vì chính bản thân nó, mà bận bịu với đề tài mà chúng đang học. Hoặc phát biểu vấn đề trên theo cách hơi khác một chút: người thầy không nên bận tâm tới bản thân nội dung, mà nên quan tâm tới mối quan hệ tương giao giữa nội dung với các nhu cầu và năng khiếu hiện có của học sinh. Vì thế, sự uyên bác thuần túy là không đủ. Trên thực tế, sự uyên bác hoặc tinh thông về nội dung – nếu được tách rời ra - sẽ có những đặc điểm nào đó gây cản trở phương pháp dạy hiệu quả *trừ phi* người thầy có thói quen quan tâm tới mối quan hệ tương giao trong kinh nghiệm riêng của học sinh. Thứ nhất, hiểu biết của người thầy vượt xa tầm hiểu biết của học sinh. Hiểu biết ấy bao hàm những nguyên lý vượt ra ngoài tầm hiểu và hứng thú của học sinh non nớt. Bên trong và tự chính bản thân sự hiểu biết ấy có thể không còn đại diện cho thế giới đang tồn tại của kinh nghiệm của học sinh, chẳng khác gì hiểu biết về Sao Hỏa của nhà thiên văn học không đại diện cho hiểu biết của một đứa trẻ về căn phòng của nó. Thứ hai, có sự khác nhau về phương pháp tổ chức của vật liệu của sự uyên bác đã hoàn thành và phương pháp tổ chức của vật liệu của người bắt đầu học. Bảo rằng kinh nghiệm của người trẻ tuổi là không có hệ thống – rằng nó bao gồm những mảnh nhỏ tách rời nhau, là điều không đúng. Thực ra nó

được tổ chức trong mối liên hệ với những trung tâm của mối hứng thú thiết thực và trực tiếp. Ngôi nhà của đứa trẻ chẳng hạn, là nơi tập trung sự hiểu biết của nó về địa lý. Các hoạt động đi lại của nó xung quanh ngôi nhà, các chuyến đi ra nước ngoài, những câu chuyện của bạn bè, tạo ra những mối kết liên các mẩu kiến thức của đứa trẻ lại với nhau. Song, môn địa lý của nhà địa lý, tức người đã mở rộng những mối liên hệ của các kinh nghiệm nhỏ bé hơn nói trên, thì lại được tổ chức dựa trên mối quan hệ giữa những sự kiện khác nhau – chứ không dựa trên các mối quan hệ giữa các sự kiện đó với ngôi nhà của đứa trẻ, với những vận động thể xác của đứa trẻ và bạn bè. Đối với người có học vấn, nội dung là rất rộng, được xác định một cách cụ thể, và có quan hệ tương quan hợp logic. Đối với người đang trong quá trình học tập, nội dung là cái dễ thay đổi, không hoàn chinh, và gắn liền với những việc làm của cá nhân người đó.[36] Vấn đề của dạy học là giữ cho kinh nghiệm của người học đi theo con đường mà nhà chuyên môn đã trải qua. Vì thế người thầy cần phải hiểu biết cả nội dung lẫn các nhu cầu đặc trưng và các năng khiếu của người học.

2. Sự phát triển của nội dung ở bên trong người học. Có thể phân biệt, mà không trái với những cơ sở lập luận trên, ba giai đoạn thật sự điển hình của quá trình nội dung phát triển dần lên ở bên trong kinh nghiệm của người học. Ở giai đoạn thứ nhất, sự hiểu biết mang nội dung của trí thông minh bẩm sinh. Loại nội dung này, hay còn gọi là vật liệu đã biết, được thể hiện ở khả năng nhận ra hoặc làm quen với các sự vật. Thế rồi vật liệu này dần dần được chất đầy lên và trở nên sâu sắc hơn nhờ có kiến thức hoặc thông tin qua truyền đạt. Rốt cuộc, vật liệu được mở rộng và biến đổi hoàn toàn thành vật liệu được tổ chức dựa vào lý tính và hợp logic – tức nói một cách tương đối, đó là vật liệu của người đã thành thạo về nội dung.

I. Hiểu biết "đầu tiên" của con người và nó hầu như đi theo con người trong suốt cuộc đời, là hiểu biết về *cách làm*; cách đi đứng, nói năng, đọc, viết, trượt băng, đi xe đạp, điều khiển một cái máy, làm tính, cưỡi ngựa, bán hàng, chi huy người khác và cứ như thế không bao giờ hết. Khuynh hướng phổ biến coi hành động bản năng bị biến đổi để phù hợp với một

---

[36] Bởi vì người có học vấn cũng đồng thời vẫn là một người đang học hỏi, cho nên vấn đề sẽ được hiểu là những tương phản giữa người có học và người đang trong quá trình học là mang tính tương đối, chứ không phải tuyệt đối. Nhưng tại các giai đoạn đầu của quá trình học tập thì ít nhất những tương phản đó thực sự là vô cùng quan trọng. J.D

mục đích như là một loại hiểu biết "trời cho", mặc dù không thể chứng minh là đúng, song đó là bằng chứng cho thấy đó là khuynh hướng rõ rệt muốn đồng nhất hai điều sau đây: sự thành thạo về phương tiện hành động sự nhận thức. Khi giáo dục, chịu ảnh hưởng của một quan niệm có tính kinh viện về nhận thức, chỉ quan tâm tới sự kiện và chân lý được phát biểu thành hệ thống khoa học, không thừa nhận rằng con người vẫn tiếp tục duy trì cái nội dung đầu tiên hoặc nội dung "của giai đoạn đầu tiên" [như nói tới ở trên] xét như là chủ đề của một hoạt động năng động và nó đòi hỏi phải sử dụng đến thể xác và tiếp xúc với vật liệu, khi ấy nội dung của kiến thức nhà trường bị tách rời khỏi nhu cầu và mục đích của người học, và vì thế nó trở thành đơn thuần là cái phải ghi nhớ và tái tạo lại khi được yêu cầu. Thừa nhận con đường phát triển tự nhiên, trái lại, bao giờ cũng bắt đầu với những tình huống đòi hỏi học dựa vào hoạt động thực tiễn. Các hoạt động "làm bằng tay" làm thành giai đoạn đầu tiên của các môn học của nhà trường, ở giai đoạn này học sinh học để có hiểu biết về "cách làm" để đạt được các mục đích.

Hiểu theo nghĩa phổ thông, từ "hiểu biết" bao giờ cũng còn giữ lại mối liên hệ [về nghĩa] với từ "năng lực hoạt động", [trong khi đó] mối liên hệ đó bị mất đi ở các triết lý kinh viện. Ken [biết] và Can [có thể] là các từ có quan hệ với nhau. "Quan tâm" có nghĩa là chăm sóc, hiểu theo cả nghĩa "yêu thương" lẫn "ân cần". "Để ý" có nghĩa là nghe lời người khác trong quá trình hoạt động – chẳng hạn một đứa trẻ nghe lời mẹ của nó – và "chăm sóc" – chẳng hạn một y tá chăm sóc một đứa bé. Ân cần, chu đáo nghĩa là lưu tâm tới những đòi hỏi của người khác. "Thông hiểu" đồng thời còn có nghĩa là cảm giác lo ngại về các hệ quả không mong muốn và nắm vững về lý thuyết. Khôn ngoan hoặc giỏi phán đoán nghĩa là biết được phải làm gì do tình huống đòi hỏi; sáng suốt không có nghĩa là tìm ra những dấu hiệu phân biệt chỉ để mà phân biệt, một việc làm bị chê bai như là sự ti mỉ chẻ sợi tóc làm tư, mà đó là hiểu biết sâu sắc về vấn đề trong mối liên quan tới hành động. Sự khôn ngoan không bao giờ bị mất đi mối liên kết giữa nó với tiến trình đích thực của sự sống. Chỉ duy nhất trong giáo dục, chứ không bao giờ trong đời sống của người nông dân, thủy thủ, nhà buôn, bác sĩ hoặc nhà nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, sự hiểu biết mới có nghĩa trước hết là một kho kiến thức tách rời khỏi hoạt động.

Khi nào chúng ta buộc phải làm việc với đồ vật bằng một phương pháp thông minh, khi ấy chúng ta mới có sự làm quen hoặc thông thạo về đồ vật ấy. Những đồ vật chúng ta biết rõ nhất là những đồ vật được sử dụng

thường xuyên nhất bằng một trình độ thông thường, để phân biệt với các đồ vật chuyên biệt trong nghề nghiệp của con người, chẳng hạn: bàn ghế, cây bút máy, giấy viết, quần áo, thực phẩm, dao và nĩa. Hiểu biết về đồ vật, hiểu theo nghĩa "gần gũi" và cảm tính của từ "làm quen", là điều xảy ra sau khi chúng ta sử dụng đồ vật với một mục đích. Chúng ta tiếp xúc và sử dụng đồ vật một cách quá thường xuyên đến nỗi chúng ta có thể biết trước chúng sẽ hành động và phản ứng thế nào – đó chính là nghĩa của từ "hiểu biết thông thạo". Chúng ta không bất ngờ trước cái gì đã quen thuộc; nó không chộp lấy chúng ta trong lúc lơ đễnh, tức nó không bất ngờ chơi khăm chúng ta. Đi kèm với thái độ này là một cảm giác tương đắc hoặc thân thiện, dễ chịu và sáng tỏ; trong khi đó những đồ vật mà chúng ta không quen sử dụng thì đều là kỳ quặc, xa lạ, lạnh lùng, xa cách, "trừu tượng".

II. Nhưng rất có thể những phát biểu quá chi tiết về giai đoạn đầu tiên nói trên của nhận thức sẽ làm cho chúng ta bỏ qua sự "hiểu". "Hiểu" bao gồm hầu như toàn bộ sự hiểu biết không phải là kết quả của sự nghiên cứu chuyên môn có chủ đích. Các phương thức hành động có chủ đích bao gồm các cách cư xử với người cũng như đồ vật. Các động năng truyền đạt và các thói quen giao tiếp phải được biến đổi để duy trì các mối liên hệ thành công với người khác; một kho hiểu biết xã hội khổng lồ ngày càng được tích lũy nhiều lên. Xét như là một bộ phận của quá trình trao đổi lẫn nhau nói trên, một người học hỏi phần lớn từ người khác. "Người khác" truyền đạt kinh nghiệm của mình và rồi họ lại được người khác tiếp theo truyền đạt kinh nghiệm của họ. Các mối liên hệ năng động giữa ta và người khác đóng một vai trò mật thiết và quan trọng trong các mối quan tâm của chúng ta đến nỗi không thể vạch ra được các ranh giới rõ rệt, chẳng hạn để cho phép chúng ta nói rằng: "Kinh nghiệm của tôi kết thúc tại đây; kinh nghiệm của bạn bắt đầu từ chỗ kia nhé." Chừng nào chúng ta cùng tham gia vào các công việc chung, chừng đó những điều do người khác truyền đạt cho ta xét như là hệ quả của hoạt động của riêng họ, sẽ hòa trộn ngay lập tức vào kinh nghiệm có được từ các hoạt động của riêng chúng ta. Tai là một cơ quan của kinh nghiệm không kém gì mắt hoặc tay; mắt được dùng để đọc những tường thuật về những gì xảy ra vượt ra ngoài tầm nhìn của nó. Những vật cách xa về không gian và thời gian tác động tới sự xuất hiện của hành động của chúng ta không kém những vật mà chúng ta có thể ngửi thấy hoặc sờ thấy. Chúng thực sự liên quan đến chúng ta, và do đó, bất cứ thông tin nào về chúng mà giúp chúng ta giải quyết vấn đề trước mắt thì đều nằm bên trong kinh nghiệm của cá nhân.

Loại nội dung nói trên thường được gọi là thông tin. Vai trò của truyền đạt trong hoạt động cá nhân giúp chúng ta tìm ra tiêu chuẩn để đánh giá giá trị của vật liệu mang tính thông tin trong nhà trường. Phải chăng vật liệu đó bắt nguồn một cách tự nhiên từ vấn đề mà học sinh quan tâm? Để tăng tính hiệu quả và ý nghĩa sâu sắc, phải chăng vật liệu phải phù hợp với hiểu biết có tính trực tiếp hơn của học sinh? Nếu vật liệu đáp ứng được hai yêu cầu trên, nó mang tính giáo dục. Học sinh nghe hoặc đọc bao nhiêu thông tin, điều đó không quan trọng – càng nhiều càng tốt *miễn là* chúng có nhu cầu về thông tin đó và có thể vận dụng vào tình huống nào đó của bản thân.

Nhưng trong thực tiễn sẽ không dễ dàng thực hiện được các yêu cầu nói trên, so với việc đề ra trong lý luận. Sự phát triển của lĩnh vực liên lạc trong thời cận đại; việc phát minh ra các công cụ giúp con người làm quen với những vùng xa xôi trên Trái đất và những sự kiện đã qua của lịch sử; các phát minh có thể mua dễ dàng, chẳng hạn máy in, được dùng cho mục đích ghi lại và phổ biến thông tin – thông tin xác thực và thông tin không được chứng minh – đã tạo ra một khối lượng khổng lồ các nội dung được truyền đạt. Làm cho một học sinh bị ngập trong đống nội dung này thì dễ hơn nhiều so với việc đưa nội dung vào bên trong kinh nghiệm trực tiếp của học sinh. Chúng ta thấy xảy ra một điều quá ư thường xuyên như sau: nội dung trở thành là một thế giới xa lạ khác, được đơn thuần đặt lên trên thế giới của sự hiểu biết cá nhân. Vì các mục đích của nhà trường, vì các mục đích của sự học thuộc bài và được lên lớp, "bài toán" độc nhất của học sinh là học những bộ phận cấu thành thế giới xa lạ đó. Chắc chắn đối với hầu hết con người ngày hôm nay, hàm nghĩa rõ rệt nhất của từ "tri thức" đơn giản chỉ là số lượng lớn các sự kiện và chân lý được khẳng định bởi người khác; là vật liệu được tìm thấy trong những dãy atlas, bách khoa toàn thư, sách lịch sử, địa lý, sách du ký, các luận văn khoa học, trên giá sách của các thư viện.

Khối lượng vật liệu vô cùng đồ sộ này đã ảnh hưởng một cách vô thức tới các quan niệm của con người về bản chất của ngay chính tri thức. Các phát biểu, các nhận định, mà ở đó tri thức xét như là kết quả của mối quan tâm thiết thực tới các "vấn đề", được gửi vào đó, lại được coi là chính tri thức. Sự ghi chép lại tri thức, độc lập với vai trò của nó xét như là kết quả của tìm tòi và một nguồn lực để duy trì sự tìm tòi, lại được coi *là* tri thức. Trí óc của con người bị giam cầm bởi những chiến lợi phẩm của các chiến thắng trong quá khứ; các chiến lợi phẩm đó, chứ không phải vũ khí và

hành động chiến đấu chống lại cái chưa biết, đã được sử dụng để ấn định ý nghĩa của tri thức, của sự kiện và chân lý.

Nếu như sự đồng nhất trên giữa tri thức và những nhận định mang tính thông tin, đã được hình thành vững chắc ở các nhà logic học và các triết gia, thì không có gì là lạ khi lý tưởng tương tự đã hầu như thống trị lĩnh vực dạy học. "Các môn học của nhà trường" bao gồm chủ yếu các kiến thức được phân loại theo các ngành nghiên cứu khác nhau, mỗi môn học lại được chia nhỏ thành các bài học trình bày các phần cắt nhỏ của toàn bộ kho tàng tri thức. Vào thế kỷ XVII, cái kho đó vẫn còn đủ nhỏ để con người đặt ra lý tưởng về một sự tinh thông có tính bách khoa toàn diện về cái kho tàng ấy. Giờ đây cái kho đó đã trở nên quá lớn đến nỗi việc không có bất kỳ một ai có thể chiếm lĩnh được toàn bộ nó, là điều hiển nhiên. Nhưng lý tưởng giáo dục thì vẫn hầu như được giữ nguyên. Học một chút ít kiến thức của mỗi môn học hoặc ít nhất của một nhóm môn học chọn lọc nào đó, vẫn đang là nguyên tắc soạn chương trình học từ tiểu học cho tới đại học; những phần dễ thì được dành cho những năm đầu, còn những phần khó hơn thì được dành cho những năm cuối.

Việc các nhà giáo than phiền rằng kiến thức không đi vào tính cách và không tác động tới cách ứng xử; sự phản đối cách học ghi nhớ, nhồi sọ, phản đối lối "học gạo", phản đối sự sùng bái những dấu hiệu phân biệt quá ti mỉ và coi thường các quy luật và nguyên tắc, là hệ quả của sự tình nói trên. Hiểu biết nào chủ yếu có được qua trung gian, tức kiến thức của người khác, thì dễ trở thành đơn thuần là lời nói suông. Điều này không hề là sự phản đối kiến thức được bọc trong lời nói; mọi truyền đạt đều tất yếu phải dựa vào lời nói. Nhưng chừng nào mà điều được truyền đạt không thể được tổ chức thành kinh nghiệm hiện hữu của học sinh, thì điều truyền đạt đó sẽ trở thành lời nói *đơn thuần*: nghĩa là, đó là sự kích thích giác quan thuần túy và chẳng có ý nghĩa nào cả. Sau đó nó bắt đầu gợi ra những phản ứng cơ giới, tức là khả năng sử dụng các cơ quan phát âm để nhắc lại những phát biểu hoặc sử dụng bàn tay để viết hoặc làm "các phép toán".

Có kiến thức về điều gì đấy tức là được cung cấp thông tin đầy đủ về điều đó; tức là có sẵn trong tay nội dung cần thiết để giải quyết một vấn đề một cách hiệu quả, và đề cao ý nghĩa của việc tìm kiếm giải pháp và của ngay chính bản thân giải pháp. Hiểu biết có tính thông tin là chất liệu mà khi gặp phải một tình huống hoài nghi chúng ta có thể cầu viện đến xét như là cái có sẵn, ổn định, đã được thừa nhận, đáng tin cậy. Nó giống như một cây cầu để trí óc đi từ hoài nghi tới khám phá. Nó đóng vai trò của

người môi giới tinh thần. Nó đúc kết và ghi lại những kết quả cuối cùng của kinh nghiệm có sẵn của nhân loại thành hình thức có thể sử dụng được, cũng như nó là phương tiện để nêu bật ý nghĩa của kinh nghiệm mới lạ. Khi một người được kể rằng Brutus đã sát hại Caesar hoặc độ dài của năm là ba trăm sáu mươi lăm ngày và một phần tư ngày hoặc tỉ lệ giữa đường kính của hình tròn và chu vi của nó là 3,1415... người ấy nhận được thông tin mà đối với những người khác đó quả thực là tri thức, nhưng đối với anh ta nó lại là sự kích thích hiểu biết. Việc anh ta có học được *tri thức* hay không phụ thuộc vào phản ứng của anh ta trước điều được truyền đạt.

3. **Khoa học hay là tri thức dựa vào lý tính.** Khoa học là một cách gọi tên của tri thức dưới hình thức đặc trưng nhất. Ở cấp độ của nó, khoa học là kết quả của kiến thức đã hoàn thiện, – tức sự hoàn thiện của tri thức. Cái gì mà chúng ta biết trong một hoàn cảnh đã cho thì nó là cái chắc chắn, xác thực, ổn định; là cái mà chúng ta tư duy *cùng với*, hơn là cái mà chúng ta tư duy về nó. Hiểu theo nghĩa xứng đáng nhất, tri thức được phân biệt với quan điểm, sự phỏng đoán, suy đoán và truyền thống đơn thuần. Trong tri thức, các sự vật là *đã trở thành xác tín*; chúng là *như thế* và không thể ngờ vực ra thành cái gì khác. Song, nếu nhìn vào kinh nghiệm, chúng ta thấy rằng có sự khác biệt giữa tính xác tín lý thuyết của *nội dung* và tính xác tín *của chúng ta*. Chúng ta được sinh ra, có thể nói như vậy, là để tin; cả tin là bản năng. Trí óc không được giáo dục bao giờ cũng có ác cảm với tình trạng chờ đợi phấp phỏng và sự do dự tinh thần; nó ưa thích sự khẳng định. Nó ưa thích điều không bị xáo trộn, ổn định, và nó coi những điều đó là như vậy mà không cần có sự đảm bảo thích đáng. Hiểu biết cá nhân (familiarity), hiểu biết do nghe được từ người khác, và xu hướng ao ước đã dễ dàng được biến thành những thước đo của chân lý. Ngu muội bao giờ cũng tạo điều kiện cho sự sai lầm do định kiến và có tính phổ biến, một kẻ thù của sự học tập còn lớn hơn ngay chính sự ngu muội. Vì thế một Socrates đã bị thuyết phục để đi đến chỗ tuyên bố rằng ý thức được sự ngu muội là khởi đầu của việc thực sự yêu mến sự hiểu biết, và một Descartes thì nói rằng khoa học ra đời từ sự hoài nghi.

Chúng ta đã dừng lại lâu ở điều cho rằng nội dung, tức các dữ kiện và khái niệm, cần phải được thử thách giá trị của chúng dựa vào thực nghiệm: rằng bản thân chúng thì chỉ có tính chất thăm dò và nhất thời. Việc chúng ta ưa thích sự thừa nhận và sự xác tín hấp tấp, ác cảm với việc hoãn lại sự khẳng định, là dấu hiệu cho thấy con người có xu hướng tự nhiên là đi tắt

cái tiến trình thực nghiệm nói trên. Chúng ta thỏa mãn với những vận dụng thiển cận hời hợt và trực tiếp. Nếu những vận dụng đó đem lại sự thỏa mãn tàm tạm, chúng ta tạm chấp nhận cho rằng các giả thuyết của chúng ta đã được khẳng định là đúng. Ngay cả trong trường hợp các vận dụng đó không đem lại sự thỏa mãn, chúng ta vẫn có khuynh hướng không đổ lỗi cho tính không phù hợp và tính không đúng đắn của các dữ kiện và tư duy của chúng ta, mà đổ lỗi cho vận rủi và nghịch cảnh. Chúng ta không coi các hệ quả xấu là do lỗi của việc chúng ta đã lập kế hoạch sai và không nghiên cứu đầy đủ các điều kiện (bằng cách ấy có được chất liệu để sửa chữa các hệ quả và có được sự kích thích để mở rộng việc nghiên cứu các điều kiện), mà chúng ta đổ lỗi cho số phận bất lợi. Thậm chí chúng ta còn tự đắc về sự kiên định giữ vững những ý đồ của chúng ta, bất chấp kết quả do chúng đem lại.

Kiến thức khoa học là cái bảo vệ chủng tộc khỏi những xu hướng tự nhiên và những điều có hại bắt nguồn từ đó. Nó bao gồm các công cụ và phương pháp được chủng tộc làm ra một cách dần dần để dùng riêng cho việc suy tưởng trong những điều kiện ở đó các biện pháp và kết quả được kiểm chứng. Kiến thức khoa học là mang tính nhân tạo (một khả năng do học được mà có), chứ không mang tính tự phát; nó là cái có được do học chứ không phải do bẩm sinh. Nhờ điều này mà khoa học trở nên có vị trí duy nhất và vô giá trong giáo dục, và đồng thời đó cũng là nguyên nhân gây ra những nguy cơ đe dọa việc sử dụng nó một cách đúng đắn. Nếu không được dạy để biết được cái tinh hoa khoa học, một người không thể có được những công cụ tốt nhất mà loài người đã phát minh cho tới nay để dùng vào việc suy tưởng có điều khiển một cách hiệu quả. Trong trường hợp đó, người đó không chỉ đơn thuần nghiên cứu và học tập mà không sử dụng những công cụ tốt nhất, hơn nữa anh ta còn không thể hiểu được ý nghĩa đầy đủ của tri thức. Bởi anh ta không hiểu được những đặc tính đánh dấu sự khác nhau giữa hai điều sau đây: việc anh ta có một quan điểm và việc anh ta tán thành một quan điểm dựa vào niềm tin rằng đó là quan điểm đã được thừa nhận rộng rãi. Mặt khác, việc khoa học có đặc điểm là sự hoàn thành của hiểu biết trong những điều kiện chuyên môn hóa cao của kỹ thuật khiến cho các kết quả của nó, nếu được hiểu tách rời, sẽ trở nên tách biệt với kinh nghiệm đời thường – một đặc tính xa cách thường được gọi bằng từ "trừu tượng". Khi sự biệt lập nói trên xảy ra trong lĩnh vực dạy học, thì so với các hình thức thông tin khác, kiến thức khoa học dễ gặp những nguy cơ đi kèm với việc trình bày chủ đề cho sẵn.

Khoa học được định nghĩa như là phương pháp tìm tòi và chứng minh. Thoạt nhìn, định nghĩa này có vẻ như đối lập lại với quan niệm thịnh hành cho rằng khoa học là tri thức có tổ chức và hệ thống hóa. Tuy nhiên, sự đối lập này chỉ là có vẻ bề ngoài mà thôi, và nó biến mất khi chúng ta bổ sung hoàn chỉnh cái định nghĩa thông thường nói trên. Không phải là sự tổ chức, mà là *loại* tổ chức nào được tạo ra từ phương pháp tìm tòi thích hợp và đã được chứng minh là đúng, mới là điều phân biệt kiến thức khoa học với những kiến thức khác. Hiểu biết của một nhà nông được hệ thống hóa ở mức độ đúng như năng lực của anh ta. Nó được tổ chức trên cơ sở mối tương quan giữa phương tiện và mục đích – tức được tổ chức một cách thực tế. Hiểu biết có hệ thống của nhà nông ấy, *xét như là* tri thức (nghĩa là, hiểu theo nghĩa ngợi ca tri thức là "cái đã được chứng minh và khẳng định"), là có liên quan đến hiểu biết có hệ thống của anh ta trong mối liên quan tới việc chăm sóc cây cối, gia súc v.v... Nhưng chủ đề của khoa học lại được tổ chức trong mối liên quan riêng với thành tựu của hoạt động khám phá, trong mối quan hệ với nhận thức xét như một hoạt động chuyên môn hóa.

Tham khảo xem loại niềm tin nào đi kèm với tư thức khoa học, sẽ làm sáng tỏ phát biểu nói trên. Niềm tin của khoa học là niềm tin dựa vào lý tính – sự đảm bảo về mặt logic. Vì thế, lý tưởng của hệ thống hóa khoa học là, mọi khái niệm và phát biểu phải sao cho chúng xuất phát và suy ra từ các khái niệm và phát biểu khác. Các khái niệm và nhận định có liên quan với nhau và chứng minh lẫn nhau. Mối quan hệ kép "suy diễn và khẳng định" nói trên chính là nghĩa của các từ "hợp logic" và "dựa vào lý tính". Khái niệm phổ thông của "nước" xuất hiện nhiều xét như "nước" là cái được dùng vào mục đích uống, giặt giũ, tưới cây v.v..., hơn là khái niệm "nước" của nhà hóa học. "Nước" được hiểu như là H_2O theo cách của nhà hóa học, là sự mô tả cao cấp hơn xét từ quan điểm về vị trí và mục đích của nó trong quá trình tìm tòi. H_2O nêu bản chất của nước bằng cách liên hệ "nước" với kiến thức về những sự vật khác, và bất cứ ai hiểu được khái niệm "nước" thì nhờ đó sẽ hiểu được bằng cách nào con người đã có được sự hiểu biết về nước và mối quan hệ của hiểu biết đó với các hiểu biết khác về hệ thống các sự vật. Nói một cách nghiêm ngặt, H_2O chẳng nói lên các mối quan hệ khách quan của "nước", cũng hệt như nếu nói rằng nước là trong suốt, là chất lỏng không mùi vị, làm thỏa mãn cơn khát v.v... Nói rằng "nước" có các mối quan hệ nói trên thì cũng hệt như nói rằng nước được tạo thành từ sự kết hợp của hai phân tử hydro và một phân tử oxy.

Nhưng vì *mục đích cụ thể* của việc khám phá để khẳng định một sự kiện, các mối quan hệ thứ hai là có tính cơ bản. Người ta càng đề cao sự hệ thống hóa xét như một dấu hiệu phân biệt của khoa học thì lại càng buộc phải thừa nhận rằng "phương pháp" là điều quan trọng số một trong định nghĩa về khoa học. Bởi phương pháp là cái xác định nên loại hệ thống hóa nào mà nhờ đó khoa học mới đích thực là khoa học.

4. Nội dung xét như là mang tính xã hội. Các chương tiếp theo của chúng ta sẽ bàn tới các hoạt động và môn học khác nhau của nhà trường và thảo luận về chúng xét như chúng là các giai đoạn kế tiếp nhau của quá trình phát triển của tri thức mà chúng ta vừa thảo luận tới. Tuy vậy vẫn cần nói một chút về nội dung xét như là cái mang tính xã hội bởi các nhận xét trước đây của chúng ta đều chủ yếu liên quan tới nội dung xét về khía cạnh lý thuyết. Một sự khác biệt về bề rộng và bề sâu tồn tại ngay cả ở sự hiểu biết gắn với sự sống; ngay cả ở những dữ kiện và khái niệm liên quan đến những vấn đề có thực và chúng tồn tại có mục đích. Bởi có một sự khác biệt giữa phạm vi xã hội của mục đích và ý nghĩa xã hội của vấn đề. Bởi vì phạm vi của vật liệu để chọn là rộng, cho nên giáo dục (nhất là tại tất cả các giai đoạn còn chưa được chuyên môn hóa cao nhất) cần phải sử dụng giá trị xã hội xét như là một tiêu chí đánh giá.

Mọi thông tin và nội dung khoa học hệ thống hóa đều được làm ra trong những điều kiện của đời sống xã hội và được duy trì bằng các phương tiện xã hội. Nhưng điều này lại không chứng minh rằng mọi thông tin và nội dung đều có giá trị ngang nhau cho các mục đích hình thành nên các xu hướng và cung cấp hành trang cho các thành viên của xã hội hiện tại. Chương trình học của nhà trường phải tính đến việc làm cho các môn học phù hợp với các nhu cầu của đời sống cộng đồng hiện hữu; việc lựa chọn của nó phải được thực hiện với mục đích cải thiện đời sống mà chúng ta đang chia sẻ để cho tương lai phải tốt đẹp hơn hiện tại. Hơn nữa, chương trình học phải được xây dựng trong mối liên hệ với việc đề cao trước hết những yếu tố thiết yếu và sau đó mới là sự tinh tế. Những điều căn bản nhất về mặt xã hội, tức những điều liên quan đến kinh nghiệm được chia sẻ của các nhóm đông đảo nhất, là những yếu tố thiết yếu nói trên. Những điều tương ứng với các nhu cầu của các nhóm người chuyên gia và những hoạt động chuyên môn, là cái mang tính thứ yếu. Có chân lý trong câu phát biểu cho rằng giáo dục trước hết phải mang tính người rồi sau đó mới mang tính chuyên môn.. Song, những người phát biểu câu nói

trên lại thường ghi nhớ trong đầu từ "con người" hiểu theo nghĩa chỉ như là một giai cấp có chuyên môn cao: giai cấp của những người có học vấn, những người bảo tồn các truyền thống hạng nhất của quá khứ. Họ quên rằng vật liệu được làm cho phù hợp với con người trong chừng mực mà nó có mối liên hệ với những mối hứng thú chung của con người xét như là con người nói chung.

Để duy trì sự tồn tại của nó, khi xã hội dân chủ định đặt ra một chương trình học tập, nó lệ thuộc theo cách cụ thể riêng vào việc sử dụng các tiêu chí liên quan chung đến con người. Nền dân chủ không thể phát triển nếu như việc lựa chọn nội dung kiến thức truyền đạt cho quần chúng được tiến hành chủ yếu vì các mục đích vị lợi được đề ra một cách cụ thể, còn các truyền thống của một giai cấp có học vấn chuyên môn thì được dành cho nền giáo dục cao cấp hơn của số ít. Quan niệm coi "những yếu tố thiết yếu" của giáo dục tiểu học là ba chữ "R" (*Reading* - đọc), *'riting* (writing – viết), *rithmetic* (arithmetic– làm toán) được xem xét một cách cơ giới, là quan niệm được dựa trên sự không biết gì đến những yếu tố thiết yếu buộc phải có để thực hiện các lý tưởng dân chủ. Một cách vô thức người ta cho rằng các lý tưởng đó là không thể thực hiện được; người ta cho rằng, trong tương lai lẫn trong quá khứ, học một phương pháp sinh kế, "kiếm sống", đối với hầu hết đàn ông và đàn bà ắt hẳn có nghĩa là làm những công việc không có ý nghĩa, không được tự do lựa chọn và không khiến cho người thực hiện công việc đó trở nên cao quý hơn; [nghĩa là] thực hiện những công việc nhằm phục vụ các mục đích không được thừa nhận bởi ngay chính những người tham gia vào công việc đó, những công việc được thực hiện dưới sự chỉ huy của người khác và vì lợi ích của phần thưởng tiền bạc. Đối với rất nhiều người, việc chuẩn bị cho một cuộc sống thuộc loại như vậy, và chỉ vì mục đích đó thôi, thì hiệu quả cơ giới của việc đọc, viết, đánh vần và làm tính, cùng với việc có được sự khéo léo cơ bắp nào đó, là "những yếu tố thiết yếu". Với tính chất như vậy, các điều kiện nói trên còn tiêm nhiễm tính nghề nghiệp cụ thể cho nền giáo dục được gọi là mang tính văn hóa tổng quát. Trong hoàn cảnh như vậy, một kiểu giáo dục có phần "lười biếng" ra đời, nó đánh mất sự soi sáng và kỷ luật bởi nó không quan tâm tới những vấn đề sâu sắc nhất của nhân loại bình dân. Một chương trình nhà trường thừa nhận các trách nhiệm xã hội của nền giáo dục thì bao giờ cũng phải đưa ra những tình huống chứa đựng các vấn đề phù hợp với những vấn đề của đời sống cộng đồng, và ở đó điều quan sát và thông tin nằm trong các tình huống đó phải được tính toán nhằm phát triển sự hiểu biết và mối hứng thú xã hội.

Tóm lại, nội dung của giáo dục trước hết cốt ở những ý nghĩa đem lại nội dung cho đời sống xã hội hiện hữu. Tính liên tục của đời sống xã hội nghĩa là kinh nghiệm tập thể của quá khứ đóng góp rất nhiều những ý nghĩa như vậy cho hoạt động hiện tại. Khi đời sống xã hội trở nên phức tạp hơn, những ý nghĩa đó tăng lên về số lượng và nội dung. Có sự đòi hỏi phải chọn lọc, phát biểu thành hệ thống và tổ chức theo cách riêng nào đó để chúng có thể được truyền dạy đầy đủ cho thế hệ mới ra đời. Nhưng ngay chính quá trình đó lại có khuynh hướng đặt ra nội dung xét như là cái chỉ có giá trị tự nó, tách rời khỏi chức năng thúc đẩy việc nhận ra các ý nghĩa nằm trong kinh nghiệm hiện tại của trẻ em. Đặc biệt, nhà sư phạm dễ bị cám dỗ để đi tới chỗ hình dung nhiệm vụ của anh ta là làm cho học sinh có thể chiếm lĩnh và sao chép lại nội dung dưới dạng những phát biểu có sẵn, mà không đếm xỉa tới việc tổ chức nội dung ấy thành các hoạt động của học sinh với tư cách thành viên đang trưởng thành của xã hội. Nguyên tắc thực chứng được duy trì khi trẻ em bắt đầu bằng những việc làm năng động mang nguồn gốc và mục đích xã hội, rồi sau đó chúng mới chuyển sang sự hiểu biết thấu đáo mang tính khoa học về vật liệu và quy luật nằm trong những việc làm đó, dựa vào quá trình chuyển hóa vào bên trong kinh nghiệm trực tiếp hơn của chúng những khái niệm và sự kiện do những người có kinh nghiệm hơn truyền đạt lại.

Chương XV

GIẢI TRÍ VÀ LÀM VIỆC TRONG CHƯƠNG TRÌNH HỌC CỦA NHÀ TRƯỜNG

1. Vai trò của việc làm năng động trong giáo dục. Một phần do nỗ lực của các nhà cải cách giáo dục, một phần bởi mối quan tâm nhiều hơn tới tâm lý học trẻ em, và một phần bởi kinh nghiệm trực tiếp của hoạt động dạy học, chương trình học của thế hệ đi trước đã có sự thay đổi đáng kể. Sự mong muốn xuất phát từ và xuất phát cùng với kinh nghiệm và năng khiếu của người học, một bài học được thực thi bởi cả ba phía nói trên, cho nên người ta đã đưa vào [nhà trường] những hình thức hoạt động dưới dạng giải trí và việc làm, chúng giống như những hoạt động mà trẻ em tham gia ở bên ngoài nhà trường. Khác với lý luận truyền thống, tâm lý học cận đại đã thay thế các năng khiếu phổ biến, được làm sẵn, bằng một tập hợp phức tạp các xu hướng bản năng và động năng. Kinh nghiệm cho thấy rằng, khi trẻ em có cơ hội tham gia vào các hoạt động thể xác huy động được các động năng bẩm sinh của chúng, khi ấy đi học là một niềm vui, khi ấy việc quản lý học sinh trở nên bớt là một gánh nặng, và việc học tập trở nên dễ dàng hơn.

Đôi khi, có lẽ nhà trường viện đến các trò giải trí, trò chơi và những việc làm mang tính kiến tạo chỉ bởi những lý do nói trên, và tầm quan trọng của điều đó được coi là để làm cho công việc "chính quy" của nhà trường trở nên bớt nặng nề và căng thẳng. Tuy nhiên, việc sử dụng chúng đơn thuần như là những hoạt động giải trí dễ chịu, lại hoàn toàn không có lý do nào. Nghiên cứu về đời sống của trí óc cho thấy rõ giá trị cơ bản của các xu hướng bẩm sinh trong những hoạt động sau đây: khám phá, sử dụng công cụ và vật liệu, xây dựng, diễn đạt cảm xúc vui sướng v.v... Khi các hoạt động bản năng nói trên là một phần của chương trình học chính quy, khi ấy học sinh sẽ tham gia một cách trọn vẹn, khi ấy hố ngăn cách giả

tạo giữa đời sống của nhà trường và đời sống bên ngoài nhà trường được thu hẹp lại, học sinh quả thực sẽ có động cơ để chú tâm tới rất nhiều vật liệu và phương pháp khác nhau mang tính giáo dục rõ rệt, và chúng được cung cấp các mối liên kết mang tính hợp tác và đầy hiểu biết trong một môi trường xã hội. Nói ngắn gọn, việc gán một vai trò xác thực cho giải trí và các việc làm năng động trong chương trình nhà trường, là có những nguyên do liên quan đến lý luận và xã hội, chứ không phải là vấn đề của tính thiết thực nhất thời và sự thoải mái chốc lát. Nếu không có hoạt động nào đó kiểu như vậy, nhà trường không thể duy trì được tình trạng học tập bình thường và có hiệu quả; tức là nhờ có điều đó mà việc tiếp thu sự hiểu biết trở thành kết quả tự nhiên của hoạt động mang mục đích riêng của chính học sinh, thay vì là kết quả của một công việc của nhà trường. Nói một cách cụ thể hơn, giải trí và làm việc tương ứng từng điểm một với những đặc tính của giai đoạn đầu của sự hiểu biết, bản chất của nó là, như chúng ta đã thấy tại chương trước (Chương XIV), học "cách làm" và làm quen với các đồ vật và các phương thức học được trong quá trình "làm". Cho tới trước khi người Hy Lạp biết triết lý một cách hữu thức, họ sử dụng chữ "τεχυή" (techné - sự thạo nghề) với nghĩa "khéo tay" và "kỹ thuật". Plato giải thích tri thức trên cơ sở phân tích sự hiểu biết của người thợ giày, thợ mộc, người chơi các nhạc cụ v.v... và ông chỉ ra rằng sự khéo tay của họ (chừng nào nó không đơn thuần là thói quen bất biến) đòi hỏi phải có mục đích, sự làm chủ chất liệu hoặc vật liệu, sự kiểm soát dụng cụ, và một trình tự thực hiện rõ ràng – tất cả đều buộc phải được nắm vững thì mới có được kỹ năng hoặc sự khéo tay.

Rõ ràng, việc trẻ em tham gia một cách bình thường vào hoạt động giải trí và việc làm ở bên ngoài nhà trường có vẻ như là lý do để nhiều nhà sư phạm hiểu được tại sao ở trường chúng lại quan tâm tới những điều khác hẳn. Dường như thời gian ở trường là quá quý giá do đó không thể sử dụng nó vào việc lặp lại những việc làm mà dù sao trẻ em đã biết rõ cách thực hiện. Trong một số điều kiện xã hội, lý do này là có sức thuyết phục. Ở giai đoạn tuổi thiếu niên, chẳng hạn, những việc làm bên ngoài nhà trường là sự luyện rèn rõ ràng và có giá trị đối với trí tuệ và đạo đức. Mặt khác, sách vở và mọi thứ liên quan đến sách vở đều hiếm hoi và khó tiếp cận; chúng là phương tiện duy nhất để trẻ em thoát khỏi một môi trường hạn chế và thô thiển. Ở bất cứ nơi nào vẫn còn tồn tại những điều kiện như vậy, thì vẫn còn nhiều tiếng nói ủng hộ việc tập trung hoạt động của nhà trường vào sách vở. Tuy nhiên, tình hình là rất khác tại hầu hết các cộng đồng

ngày nay. Những loại nghề nghiệp mà người trẻ tuổi có thể tham gia, nhất là tại các thành phố, đều phần lớn là mang tính [phản] giáo dục. Bằng chứng của điều này nằm ở chỗ việc cấm lao động trẻ em được coi là một bổn phận của xã hội. Mặt khác, ấn phẩm đã trở nên ngày càng rẻ hơn và được phát hành một cách quá phổ biến, và tất cả những cơ hội trau dồi trí tuệ đã trở nên quá nhiều, đến nỗi kiểu công việc nghiên cứu sách vở trước đây đã không còn có được uy lực mà nó từng có.

Nhưng không được quên rằng, kết quả có tính giáo dục do giải trí và làm việc trong những điều kiện bên ngoài nhà trường đem lại, là một sản phẩm phụ. Kết quả ấy là có tính ngẫu nhiên, không mang tính chất quan trọng hàng đầu. Do đó, sự tăng trưởng có tính giáo dục do quá trình đó đem lại là hầu như mang tính ngẫu nhiên. Hầu hết các việc làm [ở bên ngoài nhà trường] đều chia sẻ những khiếm khuyết của xã hội công nghiệp hiện nay – những khiếm khuyết hầu như gây hại cho sự phát triển đúng đắn. Giải trí có khuynh hướng tái tạo lại và khẳng định những điều thô thiển, cũng như những phẩm chất có giá trị, của đời sống của người trưởng thành ở xung quanh. Công việc của nhà trường là tổ chức một môi trường ở đó giải trí và làm việc phải được thực hiện trong mối liên hệ với việc tạo điều kiện cho sự tăng trưởng đáng mong muốn về tinh thần và đạo đức. Đưa vào các trò giải trí và trò chơi, việc làm chân tay và các bài tập thủ công vào nhà trường, là hoàn toàn chưa đủ. Tất cả đều phụ thuộc vào phương cách mà chúng được đem ra sử dụng.

2. Việc làm năng động. Một danh mục tối thiểu các hoạt động đã được thừa nhận tại các nhà trường cho thấy chúng ta quả đang có một nguồn phong phú trong tay. Có những việc làm, có sử dụng hoặc không sử dụng công cụ, với [chất liệu] giấy, bìa cứng, gỗ, da, vải, chỉ thêu, đất sét và cát và các kim loại. Các phương pháp áp dụng bao gồm: gấp, cắt, dùi, đo, nặn, làm mô hình, nung nóng và làm lạnh, và các thao tác đặc trưng của những công cụ như búa, cưa, dũa v.v... Ngoài số lượng vô hạn và đa dạng những trò giải trí và trò chơi, các hoạt động đi dã ngoại, làm vườn, nấu ăn, khâu vá, in ấn, đóng sách, dệt vải, vẽ, hát, diễn kịch, kể chuyện, đọc và viết xét như là các hoạt động thực sự với các mục tiêu xã hội (chứ không chỉ là các bài tập đơn thuần để học kỹ năng nào đó nhằm phục vụ cho mục đích sử dụng trong tương lai), cho chúng ta thấy rõ một số phương thức của hoạt động.

Vấn đề của nhà sư phạm là làm cho học sinh tham gia vào những hoạt động nói trên theo cách sao cho trong khi học sinh học được kỹ năng chân tay và hiệu quả kỹ thuật và tìm thấy sự thỏa mãn trực tiếp trong khi làm việc đồng thời được chuẩn bị cho sự có ích sau này, thì những điều đó phải phụ thuộc vào *giáo dục* – nghĩa là, phải phụ thuộc vào những kết quả mang tính trí tuệ và sự hình thành một khuynh hướng tính cách phù hợp với xã hội. Nguyên tắc này có ý nghĩa gì?

Thứ nhất, nguyên tắc này loại trừ một số những thói quen nào đó. Hoạt động nào tuân theo sự quy định và sự chi huy được đề ra rõ ràng hoặc hoạt động nào lặp lại một cách nguyên xi các mẫu cho sẵn, đều đem lại sự khéo léo của cơ bắp, chứ chúng không đòi hỏi đến năng lực tri giác và việc đề ra các mục đích, cũng như (là điều giống hệt như vậy, nhưng nói theo cách khác) chúng không cho phép sử dụng đến khả năng phán đoán trong quá trình lựa chọn và điều chinh các biện pháp. Những hoạt động như vậy không chỉ được gọi đích danh là rèn luyện chân tay, mà ngay cả rất nhiều hoạt động của nhà trẻ theo kiểu truyền thống cũng phạm phải sai lầm ở chỗ này. Hơn nữa, cơ hội mắc phải những sai lầm đó lại đồng thời là một đòi hỏi mang tính ngẫu nhiên. Không phải bởi người ta chưa bao giờ mong muốn mắc phải những sai lầm đó, mà bởi vì chính việc quá tích cực lựa chọn vật liệu và dụng cụ để sao cho các sai lầm không có cơ hội xuất hiện, đã hạn chế tính chủ động, giảm tối đa khả năng phán đoán, và ép buộc phải sử dụng những phương pháp quá xa lạ với những tình huống phức tạp của đời sống, đến nỗi năng lực học được chẳng giúp ích gì nhiều cho người học. Đúng là trẻ em có khuynh hướng thổi phồng khả năng thực hành và thích chọn những công việc vượt ra ngoài khả năng của chúng. Nhưng giới hạn của năng lực là một trong những điều mà chúng cần phải học; giống như mọi điều khác, trẻ em học được điều ấy thông qua sự trải nghiệm các hệ quả. Nguy cơ sau đây là lớn: việc trẻ em đảm nhận những công việc quá phức tạp sẽ đơn giản làm cho chúng bị bối rối và lúng túng, và khiến chúng không chỉ tạo ra những kết quả thiếu chín chắn (đó là vấn đề nhỏ) mà chúng còn học được những chuẩn mực thô thiển (đó là vấn đề lớn). Nếu như học sinh không nhận ra đúng lúc rằng kết quả thực hiện của nó là không thỏa đáng, và bằng cách ấy nó được kích thích thực hiện các bài tập để sau đó hoàn thiện năng lực, thì đó là lỗi của người thầy giáo. Trong lúc ấy, việc nuôi dưỡng một thái độ mang tính kiến tạo và sáng tạo là điều còn quan trọng hơn là việc khuyến khích học sinh tham gia vào những công việc quá cụ thể và được quy định quá chặt chẽ nhằm tạo ra sự hoàn thiện

bên ngoài. Có thể đòi hỏi tính chính xác và sự hoàn thiện về tiểu tiết tại những phần nào đó của một công việc phức tạp xét như chúng phù hợp với khả năng của học sinh.

Sự nghi ngờ có tính vô thức đối với kinh nghiệm bản năng và hệ quả của điều đó là việc cường điệu thái quá sự kiểm soát từ bên ngoài, được thể hiện rõ cả trong vật liệu được cung cấp [tại nhà trường] lẫn trong mệnh lệnh của người thầy. Nỗi e ngại đối với "nguyên liệu" được thể hiện rõ nơi phòng thí nghiệm, xưởng thực hành, "vườn trẻ" theo phương pháp của Froebel, và lớp học dạy trẻ em theo phương pháp của Montessori. Người ta đòi hỏi vật liệu phải là sản phẩm hoàn thành của trí tuệ: một yêu cầu thể hiện rất rõ trong cả nội dung của các việc làm năng động lẫn trong kiến thức sách vở tại nhà trường. Rằng vật liệu như thế sẽ kiểm soát các hoạt động của học sinh sao cho có thể ngăn chặn được những sai lầm, là điều đúng. [Nhưng] quan niệm cho rằng một học sinh làm việc với vật liệu như vậy bằng cách nào đó sẽ hấp thu được trình độ trí tuệ tương xứng với ảnh hưởng gốc của vật liệu ấy, là điều sai lầm. Chỉ có bằng cách bắt đầu với vật liệu thô thiển và bắt vật liệu ấy phải phụ thuộc vào quá trình xử lý có mục đích, khi ấy học sinh mới có được trình độ thông minh được biểu hiện qua chất liệu hoàn chỉnh. Trong thực tiễn, sự đề cao thái quá tới vật liệu hoàn chỉnh sẽ dẫn đến sự cường điệu các đặc tính toán học, bởi vì trí thông minh tìm thấy lợi ích của nó trong chủ đề về kích thước, hình thức, tỉ lệ tương quan và các mối quan hệ xuất phát từ chúng. Song những chủ đề này chỉ *được hiểu ra* khi việc tri giác về chúng là kết quả của hành động có mục đích và người thực hiện buộc phải chú ý tới chúng. Mục đích của hành động càng mang tính con người, tức nó càng gần với những mục đích cấp thiết trong kinh nghiệm đời thường, thì hiểu biết càng có thực. Khi mục đích của hoạt động bị giới hạn vào việc tìm hiểu những đặc tính [có tính toán học] nói trên, thì sự hiểu biết sẽ chỉ là mang tính chuyên môn.

Nói rằng các việc làm năng động phải đề cập trước hết những *cái nguyên vẹn*, là cách phát biểu khác về cùng một nguyên tắc trên. Tuy nhiên, trong phạm vi của giáo dục, "cái nguyên vẹn" không phải là sự việc vật chất cụ thể. Về mặt trí tuệ, sự tồn tại của cái nguyên vẹn phụ thuộc vào một mối quan tâm hoặc hứng thú; nó mang tính định tính, tức tính nguyên vẹn của sự hấp dẫn được tạo ra bởi một tình huống. Việc tôn sùng thái quá sự đào tạo kỹ năng hiệu quả, bất chấp mục đích hiện tại, bao giờ cũng thể hiện ở việc đề ra những bài tập tách rời khỏi một mục đích. Công việc phòng thí nghiệm được coi là bao gồm các công việc đo lường chính xác để

học được kiến thức về các đơn vị đo lường cơ bản của môn vật lý, bất chấp mối tiếp xúc với những vấn đề mà nhờ đó các đơn vị đo lường đó mới trở nên có ý nghĩa; hoặc giả bao gồm những thao tác giúp cho học sinh học được cách sử dụng các dụng cụ thí nghiệm. Học sinh học được phương pháp kỹ thuật độc lập với mục đích của khám phá và chứng minh, thế mà chỉ nhờ có điều đó thì phương pháp mới trở nên có ý nghĩa nào đó. Các việc làm tại nhà trẻ được tính toán để nhằm cung cấp kiến thức về hình lập phương, hình cầu v.v... và để đào tạo những thói quen sử dụng vật liệu bằng đôi bàn tay theo những cách nào đó (bởi mọi thứ đều luôn phải được thực hiện "đúng như vậy"), [khi ấy] người ta cho rằng sự thiếu vắng mục đích thiết thực hơn đã được đền bù bằng cái được cho là tính biểu trưng của vật liệu. Huấn luyện chân tay bị biến thành một loạt những công việc được sắp xếp theo thứ tự được tính toán sao cho đảm bảo cho trẻ em làm chủ được lần lượt từng công cụ và khả năng kỹ thuật trong những yếu tố khác nhau của việc dựng hình – chẳng hạn như những mối nối ghép. Người ta lập luận rằng trẻ em cần phải biết *cách* sử dụng công cụ rồi mới bắt tay vào thực hành thực sự, họ cho rằng trẻ em không thể học được cách sử dụng công cụ đồng thời với quá trình thực hành. Việc Pestalozzi chỉ nhấn mạnh tới việc sử dụng thực sự các giác quan, xét như là sự thay thế cho việc ghi nhớ các từ ngữ, trong thực tiễn đã để lại những ý đồ sử dụng các "bài học trực quan" để học sinh làm quen với toàn bộ các đặc tính của đối tượng được chọn. Sai lầm là như nhau: trong tất cả các trường hợp trên, người ta đều cho rằng trước khi có thể sử dụng được các đồ vật một cách thông minh thì người ta cần phải biết được các đặc tính của chúng đã. Trên thực tế, trong quá trình sử dụng đồ vật một cách thông minh (tức có mục đích), người ta thường sử dụng tới các giác quan chính bởi vì các đặc tính do giác quan nhận ra phải là các nhân tố được tính đến trong quá trình thực hiện. Hãy chứng kiến hai trường hợp sau đây: thái độ của một cậu bé trong quá trình nó làm một chiếc diều, chẳng hạn, trong mối liên hệ với thớ gỗ và các đặc tính khác của gỗ, vấn đề kích thước, các góc cạnh và tỉ lệ của các bộ phận của chiếc diều, và thái độ của một học sinh đang theo dõi một bài học trực quan về một khúc gỗ, trong trường hợp này gỗ và các đặc tính của nó chỉ có chức năng duy nhất là chúng được sử dụng làm nội dung của bài học.

Trong lĩnh vực dạy học, việc không hiểu được rằng, trong phạm vi liên quan đến trí óc, chỉ duy diễn biến thực sự của một tình huống mới làm thành một "cái nguyên vẹn", là nguyên nhân của các quan niệm sai lầm

phổ biến về thế nào là dễ hiểu và thế nào là phức tạp. Đối với người đang tiếp cận một chủ đề thì điều dễ hiểu chính là mục đích của anh ta – mục đích sử dụng vật liệu, công cụ hoặc phương pháp kỹ thuật mà anh ta muốn, bất chấp quá trình thực hiện có phức tạp như thế nào. Tính thống nhất của mục đích và cùng với nó là sự đòi hỏi phải tập trung sự chú ý vào các chi tiết, đem lại tính dễ hiểu cho các yếu tố buộc phải được tính đến trong quá trình hành động. Mỗi yếu tố được cung cấp một nghĩa *duy nhất* tùy theo tác dụng của nó trong quá trình duy trì toàn bộ hành động. *Sau khi* một người đã thực hiện trọn vẹn quá trình nói trên thì các đặc tính và các mối quan hệ cấu thành mới trở thành là *các yếu tố*, mỗi một yếu tố mang một ý nghĩa xác định của riêng nó. Quan niệm sai lầm vừa được nhắc tới ở trên xuất phát từ quan điểm của người chuyên gia, tức người đã biết rõ các yếu tố; quan niệm đó tách các yếu tố đó ra khỏi hành động có mục đích, và trình bày chúng cho người mới học như là những điều "dễ hiểu".

Nhưng giờ là lúc cần phải có một phát biểu có tính thực chứng. Ngoài việc các việc làm năng động là đại diện cho những điều để "làm", chứ chúng không phải là các môn học, cho nên ý nghĩa giáo dục của chúng cốt ở sự kiện rằng chúng có thể tiêu biểu cho các tình huống xã hội. Các mối lưu tâm phổ biến và căn bản của con người đều xoay quanh thức ăn, chỗ ở, quần áo, đồ đạc trong nhà, và các công cụ gắn liền với sản xuất, trao đổi, và tiêu dùng. [Bởi vì các mối lưu tâm đó] đại diện cho các nhu cầu thiết yếu của đời sống và những thứ mỹ miều được khoác lên bên ngoài những nhu cầu đó, cho nên chúng đánh thức các bản năng sâu kín; chúng thấm đẫm các sự kiện và những nguyên lý mang đặc tính xã hội.

Buộc tội rằng các hoạt động của nghề làm vườn, dệt vải, nghề mộc, chế tác kim loại, nấu ăn v.v..., chúng chuyển các mối lưu tâm căn bản nói trên của con người thành nguồn lực của nhà trường, là chỉ mang ý nghĩa "kế sinh nhai" đơn thuần, tức là hiểu sai vấn đề. Cho dù phần lớn nhân loại thường chỉ tìm thấy những điều xấu xa trong các nghề nghiệp của nền công nghiệp và họ buộc phải chịu đựng chúng vì lợi ích của việc duy trì cuộc sống, thì lỗi không phải nằm trong các nghề nghiệp đó mà nằm trong các điều kiện của các nghề nghiệp đó. Bởi các nhân tố kinh tế không ngừng ngày càng trở nên có vai trò quan trọng trong đời sống kim đại, cho nên giáo dục lại càng cần phải khám phá nội dung khoa học và giá trị xã hội của những nhân tố đó. Bởi việc làm trong các nhà trường được thực hiện không phải vì lợi ích tiền bạc, mà vì nội dung chứa đựng trong chính các

việc làm đó. Không bị phụ thuộc vào các mối liên kết nằm ở bên ngoài và áp lực của việc kiếm tiền, chúng cung cấp các phương thức của kinh nghiệm có giá trị thực chất; chúng mang đặc tính chính cống của "kiến thức tổng quát".

Chẳng hạn, không đòi hỏi phải dạy cho học sinh nghề làm vườn hoặc như là để chuẩn bị cho chúng trở thành người làm vườn trong tương lai hoặc như là cách để giải trí. Việc dạy đó là một cách để học sinh tiếp cận hiểu biết về vị trí của nghề nông và nghề làm vườn trong lịch sử quá khứ của chủng tộc và trong tổ chức xã hội ngày hôm nay. Được duy trì trong một môi trường được kiểm soát về mặt giáo dục, chúng là phương tiện để nghiên cứu các sự kiện của tăng trưởng, hóa học của đất, vai trò của ánh sáng, không khí, độ ẩm, đời sống của động vật có lợi và có hại v.v... Không có điều gì của môn thực vật học ở trình độ tiểu học mà lại không thể được dạy cho học sinh một cách sống động trong mối liên hệ với mối quan tâm tới việc chăm sóc sự tăng trưởng của các hạt giống. Thay vì là nội dung của một đề tài cụ thể có tên gọi là thực vật học, khi đó môn học sẽ thuộc về đời sống, và hơn thế nữa, nó sẽ tìm thấy các mối tương quan tự nhiên với các sự kiện của đất, đời sống động vật, và các mối quan hệ con người. Khi học sinh trưởng thành lên, chúng sẽ nhận biết những vấn đề quan trọng khiến chúng hứng thú và có thể chúng tiếp tục theo đuổi vì mục đích của sự khám phá, độc lập với mối hứng thú trực tiếp của lần đầu tiên chúng tiếp xúc với nghề làm vườn: sự nảy mầm, dinh dưỡng của cây, sự ra quả v.v..., và bằng cách đó chúng chuyển sang những công việc nghiên cứu lý thuyết có tính chủ tâm.

Ví dụ minh họa trên dĩ nhiên còn áp dụng cho cả những việc làm khác tại nhà trường như nghề mộc, nấu ăn, và cứ như thế tiếp tục cho tới hết danh sách. Sẽ là thích hợp nếu lưu ý rằng trong lịch sử của chủng tộc, khoa học phát triển dần lên từ những nghề nghiệp thực dụng của xã hội. Vật lý học đã phát triển dần từ việc sử dụng các công cụ và máy móc; ngành quan trọng thuộc vật lý học được gọi bằng cái tên "cơ học" thì ngay chính cái tên đã chứng thực các mối liên hệ nguyên thủy của nó. Cái đòn bẩy, bánh xe, mặt phẳng nghiêng v.v... nằm trong số những khám phá trí tuệ vĩ đại đầu tiên của nhân loại, và tuy vậy chúng mang tính trí tuệ bởi vì chúng xuất hiện trong quá trình con người tìm kiếm các phương tiện để thực hiện các mục đích thực tiễn. Khoa học về điện có được tiến bộ vĩ đại trong thế hệ gần đây bởi nó liên hệ mật thiết, xét như là kết quả và nguyên nhân, với việc áp dụng các công dụng của điện vào các phương tiện liên lạc, vận tải,

chiếu sáng đô thị và nhà cửa, và sản xuất hàng hóa một cách kinh tế hơn. Hơn nữa, chúng là những mục đích mang tính xã hội, và nếu như chúng có liên hệ rất mật thiết với những suy nghĩ về lợi nhuận cá nhân, thì đó không phải bởi vì bất kỳ điều gì nằm trong các mục đích ấy, mà bởi vì các mục đích ấy đã bị chuyển hướng vào những mục đích cá nhân: chính vì điều này mà nhà trường phải đảm nhận trách nhiệm khôi phục lại trong trí óc của thế hệ tương lai mối liên hệ giữa mục đích xã hội và mối hứng thú khoa học và xã hội của chúng. Tương tự, hóa học phát triển từ các phương pháp nhuộm vải, tẩy trắng, gia công kim loại v.v... và gần đây hóa học đã có muôn vàn ứng dụng mới mẻ trong công nghiệp.

Toán học giờ đây là một môn khoa học vô cùng trừu tượng; hình học, theo nghĩa đen nghĩa là "đo đạc mặt đất", tuy nhiên: ngày nay việc sử dụng con số vào mục đích thực tế của việc đếm, theo dõi và đo đạc thậm chí còn quan trọng hơn so với vào thời mà con số được phát minh ra vì những mục đích đó. Những suy xét như vậy (chúng ta có thể nhân rộng ra trong lịch sử của mọi môn khoa học) không phải là lý lẽ cho một sự lặp lại lịch sử của chủng tộc hoặc sự dừng lại lâu tại giai đoạn sơ khai kinh nghiệm chủ nghĩa. Nhưng chúng cho thấy rõ những khả năng – ngày nay chúng có nhiều hơn bao giờ hết – của việc sử dụng những việc làm năng động như là cơ hội để học kiến thức khoa học. Trên khía cạnh xã hội, những cơ hội đó cũng lớn không kém, dù chúng ta xem xét tới đời sống của nhân loại có tính cộng đồng trong quá khứ hay trong tương lai. Đối với học sinh tiểu học, con đường trực tiếp nhất để học các bổn phận công dân và kinh tế học nằm trong việc tìm hiểu về vị trí và trách nhiệm của các nghề nghiệp trong đời sống xã hội. Ngay cả đối với học sinh lớn, kiến thức xã hội sẽ ít trừu tượng và ít mang tính hình thức hơn nếu như chúng bớt được dạy như các môn khoa học (tức chúng được giảm bớt đi xét như các khối lượng kiến thức được phát biểu có hệ thống) và được dạy nhiều hơn xét như là nội dung trực tiếp được tìm thấy trong đời sống hằng ngày của các nhóm xã hội mà học sinh sống chung.

Mối liên hệ giữa nghề nghiệp và phương pháp của khoa học ít nhất cũng mật thiết như mối liên hệ giữa chúng với nội dung của khoa học. Những thời đại mà tiến bộ khoa học diễn ra chậm chạp là những thời đại mà người có học vấn đã coi thường vật liệu và phương pháp của đời sống hằng ngày, đặc biệt là chất liệu và phương pháp có liên quan tới những công việc chân tay. Vì vậy, họ đã ra sức phát triển tri thức từ những nguyên tắc chung chung – hầu như là xuất phát từ cái đầu của họ – tức là bằng

những suy luận logic. Có vẻ như là vô lý khi cho rằng kiến thức phải xuất phát từ hành động dựa vào và cùng với những sự vật cụ thể hữu hình, chẳng hạn như thả giọt axít lên một hòn đá để xem điều gì xảy ra hoặc chẳng hạn như luồn một chiếc dùi bôi sáp qua một miếng da. Song, sự phát triển của các phương pháp thực nghiệm đã chứng minh rằng, dựa vào sự kiểm soát các điều kiện, phương thức hoạt động thứ hai thường là con đường đúng đắn của nhận thức hơn so với các lập luận logic. Phương pháp thực nghiệm được phát triển vào thế kỷ XVII và các thế kỷ tiếp theo, đã trở thành phương pháp nhận thức được thừa nhận khi các mối quan tâm của con người được tập trung vào vấn đề kiểm soát Tự nhiên vì các mục đích của con người. Những việc làm năng động ở đó công cụ được làm cho có mối quan hệ với các sự vật cụ thể, hữu hình, để tạo ra những thay đổi hữu ích, là sự làm quen sinh động nhất với phương pháp thực nghiệm.

3. Làm việc và giải trí. Chữ "việc làm năng động" bao hàm cả nghĩa giải trí và công việc. Hiểu theo nghĩa thực chất, "giải trí" và "nghề nghiệp" hoàn toàn không phải là đối lập nhau về nghĩa như người ta thường nghĩ, sở dĩ có bất kỳ sự tương phản rõ nét [giữa chúng] ấy là do những điều kiện xã hội không mong muốn. Cả giải trí lẫn nghề nghiệp đều đòi hỏi phải có những mục đích ưa thích và sự lựa chọn và điều chỉnh chất liệu và phương pháp để thực hiện được những mục đích mong muốn. Sự khác biệt giữa chúng chủ yếu là sự khác biệt về khoảng thời gian diễn ra, điều này ảnh hưởng tới tính trực tiếp của mối liên hệ giữa phương tiện và mục đích. Trong giải trí, sự hứng thú là mang tính trực tiếp hơn – vì thế mà người ta thường nói rằng trong giải trí, hoạt động là mục đích của chính nó thay vì nó có một kết quả tương lai nào đó. Phát biểu này là chính xác, nhưng nó bị hiểu sai nếu như giả dụ rằng người ta định nói là hoạt động giải trí là mang tính nhất thời, nó không có một yếu tố nào hướng tới tương lai và không hề là sự theo đuổi lâu dài. Săn bắn chẳng hạn, là một trong những hình thức giải trí phổ biến nhất của người lớn, nhưng việc một người đi săn đang dự liệu những gì sẽ xảy ra và điều khiển hoạt động của mình theo sự quan sát, là điều hiển nhiên. Khi một hoạt động là mục đích của chính nó hiểu theo nghĩa rằng hành động *nhất thời* đó là tự nó trọn vẹn, thì hoạt động đó là mang tính thể xác thuần túy; nó chẳng mang một ý nghĩa nào cả (xem Chương VI, phần 3). Người thực hiện công việc đó hoặc là đang mù quáng thực hiện các cử động, có thể là bắt chước một cách thuần túy, hoặc là anh ta đang ở trong một trạng thái kích động khiến trí óc và thần

kinh bị dốc hết sức lực. Cả hai kết quả nói trên có thể bắt gặp tại một số trò chơi ở nhà trẻ, ở đó ý tưởng của giải trí là mang tính biểu trưng quá cao đến nỗi chỉ có người lớn mới có thể hiểu được. Trừ phi trẻ em hiểu được trò chơi theo suy nghĩ nào đó hoàn toàn khác của riêng mình, nếu không chúng sẽ di chuyển cơ thể hoặc như thể đang ở trong một trạng thái mụ mẫm thôi miên hoặc như thể chúng đang đáp lại một sự kích động trực tiếp nào đó.

Ý nghĩa của những nhận xét nói trên là, giải trí bao giờ cũng có một mục đích, hiểu theo nghĩa của một ý tưởng điều khiển để đem lại mục đích cho những hành động kế tiếp nhau. Những người đang "chơi" tức là họ không chỉ đang làm một điều gì đấy (vận động thuần túy về thể xác); họ còn đang *thử* làm hoặc thử thực hiện điều gì đó, tức một thái độ đòi hỏi phải có sự dự đoán trước để kích thích các phản ứng hiện tại. Tuy nhiên, cái kết quả được dự đoán ấy là một hành động xảy ra tiếp theo chứ không phải là kết quả của một sự thay đổi cụ thể trong quá trình hành động. Vì thế, giải trí bao giờ cũng tự do, có thể thay đổi dễ dàng. Nếu người chơi muốn có kết quả bề ngoài rõ ràng nào đó, mục đích của trò giải trí phải được duy trì với sự kiên trì nào đó, sự kiên trì này càng tăng lên nếu như kết quả dự tính là phức tạp và đòi hỏi một loạt khá nhiều những điều chỉnh trung gian. Nếu hành động dự kiến lại là một hoạt động khác, thì không cần thiết phải nhìn quá xa về phía trước và có thể dễ dàng và liên tục thay đổi hoạt động ấy. Nếu một đứa trẻ đang làm một chiếc thuyền đồ chơi, nó phải liên tục bám vào một mục đích duy nhất và điều khiển một số lượng đáng kể các hành động xuất phát từ mục đích duy nhất ấy. Nếu đứa trẻ chỉ đơn giản đang "chơi thuyền", nó có thể hầu như tùy ý thay đổi chất liệu được dùng làm chiếc thuyền và đưa vào những yếu tố mới theo sự gợi ý của trí tưởng tượng. Đứa trẻ tùy ý tưởng tượng ra những chiếc ghế, những khúc gỗ, những chiếc lá, những vỏ bào miễn là những thứ đó phục vụ cho mục đích duy trì liên tục hoạt động.

Tuy nhiên, ở vào một độ tuổi rất nhỏ, trẻ em hoàn toàn không thể phân biệt được đâu là giai đoạn của hoạt động thuần túy giải trí và đâu là giai đoạn của hoạt động thuần túy "làm việc", mà chúng chỉ có sự phân biệt về tầm quan trọng. Có những kết quả xác định rõ ràng mà ngay cả trẻ em nhỏ tuổi cũng mong muốn và chúng cố gắng làm cho những kết quả đó xảy ra. Sự hăm hở được tham gia vào các việc làm của người khác, nếu không muốn nói đó là mối hứng thú duy nhất, giúp trẻ em thực hiện được mong muốn nói trên. Trẻ em muốn "giúp đỡ"; chúng rất muốn tham gia

vào những việc làm của người lớn đem lại những thay đổi bề ngoài: kê bàn ghế, rửa bát đĩa, giúp người khác chăm sóc súc vật v.v... Trong lúc chơi, trẻ em muốn làm ra những đồ chơi và dụng cụ của riêng mình. Cùng với sự trưởng thành dần lên, hoạt động nào không đem lại những kết quả có thật và hữu hình, sẽ không còn làm cho trẻ em chú ý tới nữa. Khi đó giải trí biến thành trò "giả vờ" và nếu thường xuyên được cho phép, nó sẽ làm nản lòng. Những kết quả có thể quan sát được là điều không thể thiếu để giúp cho con người hiểu được và đánh giá được các khả năng của bản thân. Khi giả vờ được nhận ra là sự giả vờ, khi ấy phương sách nghĩ ra các đối tượng trong trí tưởng tượng không thôi thì quá ư dễ dàng và do đó không thể kích thích được hành động mạnh mẽ. Người ta chỉ cần quan sát vẻ mặt của trẻ em khi chúng thực sự đang chơi một trò chơi thì sẽ nhận thấy rằng chúng có thái độ say mê nghiêm túc; thái độ đó không thể duy trì khi mà sự vật chấm dứt cung cấp sự kích thích thỏa đáng.

Khi một người nhìn thấy trước được những kết quả hoàn toàn xa vời nhưng có một tính chất rõ ràng, và người đó phải huy động nỗ lực kiên trì để đạt được những kết quả đó, khi ấy giải trí biến thành công việc. Giống như trò chơi, đó là hoạt động có mục đích và sự khác biệt *không phải* nằm ở chỗ hoạt động đó bị phụ thuộc vào một kết quả bề ngoài, mà sự khác biệt nằm ở việc một tiến trình hoạt động lâu dài hơn được tạo ra bởi ý niệm về một kết quả. Người đó bị đòi hỏi phải có sự chú ý liên tục nhiều hơn, và việc lựa chọn và quyết định các biện pháp phải được thực hiện một cách thông minh hơn. Mở rộng cách giải thích này sẽ là nhắc lại điều đã được đề cập tại các chương bàn về mục tiêu, hứng thú, và tư duy. Tuy vậy, sẽ là thích hợp nếu tìm hiểu xem tại sao quan niệm nói trên lại phổ biến đến nỗi "làm việc" bao hàm sự phụ thuộc của hoạt động vào một kết quả cụ thể trong tương lai.

Có thể tìm thấy đầu mối ở hình thức cực đoan của sự phụ thuộc nói trên, tức sự lao dịch. Hoạt động nào được duy trì trong những điều kiện thúc ép bên ngoài hoặc cưỡng bách thì đều không phải là được duy trì vì bất kỳ ý nghĩa nào gắn với hoạt động ấy. Về bản chất, tiến trình của hành động đó không đem lại sự thỏa mãn; nó chỉ đơn thuần là biện pháp để tránh khỏi hình phạt nào đó hoặc giả để đạt được phần thưởng nào đó sau khi hoàn thành công việc. Người ta chịu đựng cái điều vốn là đáng ghét vì lợi ích của việc ngăn chặn điều gì đó còn đáng ghét hơn hoặc vì lợi ích của việc giành được một sự lợi lộc do người khác trói buộc vào. Trong những điều kiện kinh tế phi tự do, sự tình này chắc chắn sẽ xảy ra. Việc làm hoặc

nghề nghiệp tạo ra ít cơ hội để thu hút cảm xúc và trí tưởng tượng; nó hầu như là một chuỗi những trạng thái căng thẳng máy móc. Một người tiếp tục làm việc chỉ bởi vì anh ta bị tác động bởi việc phải hoàn thành công việc. Nhưng mục đích phải là cái nằm bên trong hành động; nó phải là mục đích *của hành động ấy* – tức nó phải là một phần của tiến trình hành động. Khi ấy hành động đó mang lại một sự kích thích khác hẳn với sự kích thích bắt nguồn từ ý nghĩ về những kết quả song những kết quả đó lại chẳng liên quan gì đến hành động đang xảy ra cả. Như đã đề cập, việc nhà trường không phải chịu áp lực kinh tế đã tạo cơ hội để tái tạo những tình huống nghề nghiệp của đời sống trưởng thành trong những điều kiện mà nghề nghiệp có thể được thực hiện vì lợi ích của chính nó. Giả sử như trong một số trường hợp, việc thừa nhận về tiền bạc *cũng* là một kết quả của một hành động, cho dù đó không phải là động cơ chính của hành động đó, thì sự kiện đó hoàn toàn có thể làm gia tăng ý nghĩa của hoạt động ấy.

Chừng nào còn tồn tại điều gì đó tương tự như sự lao dịch hoặc nhu cầu phải hoàn thành công việc được áp đặt từ bên ngoài, thì con người vẫn tiếp tục có nhu cầu giải trí, nhưng khi đó giải trí dễ bị sử dụng sai. Tiến trình bình thường của hoạt động không tạo ra được sự kích thích thỏa đáng cho cảm xúc và trí tưởng tượng. Vì thế vào lúc nhàn rỗi, con người có đòi hỏi cấp bách phải có sự kích thích [cảm xúc và trí tưởng tượng] bằng bất cứ cách nào; đánh bạc, uống rượu v.v... có thể được cầu viện đến. Hoặc trong những trường hợp ít cực đoan hơn, người ta cầu viện đến sự tiêu khiển lười biếng; cầu viện đến bất cứ điều gì để giết thời gian và đem lại sự thú vị tức khắc. "Giải trí" [recreation], như từ ngữ này chỉ rõ, nghĩa là tái tạo lại năng lượng. Không có sự đòi hỏi nào thuộc về bản tính con người lại khẩn cấp hơn hoặc khó lòng thoát khỏi hơn [là sự giải trí]. Quan niệm cho rằng có thể cấm đoán nhu cầu đó, là tuyệt đối sai lầm, và truyền thống Thanh giáo [khắt khe về đạo đức] vốn không công nhận nhu cầu giải trí thì đã chuốc lấy việc phải gặt hái muôn vàn điều xấu xa về đạo đức. Nếu giáo dục không cung cấp cơ hội cho giải trí lành mạnh và sự rèn luyện khả năng tìm kiếm và tìm thấy sự giải trí, thì các bản năng bị cấm đoán sẽ tìm ra đủ những lối thoát để thỏa mãn một cách bất hợp pháp, đôi khi là công khai, đôi khi chỉ giới hạn trong sự đam mê của trí tưởng tượng. Giáo dục không có trách nhiệm nào khác nghiêm túc hơn là tạo điều kiện để trẻ em được hưởng thời gian giải trí; không phải chỉ vì lợi ích của sức khỏe trước mắt, mà còn hơn thế nữa, nếu có thể, là vì lợi ích của tác động lâu bền của giải

trí đối với những thói quen của trí óc. Một lần nữa, nghệ thuật lại là giải pháp cho đòi hỏi này.

Tóm lại, tại Chương XIV chúng ta đã thấy rằng, nội dung quan trọng nhất của nhận thức là nội dung chứa đựng trong việc học "cách làm", một kiểu học theo cách hoàn toàn trực tiếp. Trong lĩnh vực giáo dục, nguyên tắc này tương ứng với việc sử dụng nhất quán những việc làm đơn giản nhưng đòi hỏi trẻ em phải sử dụng đến các khả năng của mình và những việc làm đó tiêu biểu cho những phương thức phổ biến của hoạt động xã hội. Học sinh học được kỹ năng và kiến thức về chất liệu, công cụ và các quy luật của năng lượng trong quá trình thực hiện các hoạt động vì lợi ích tự thân. Việc các hoạt động đó là có tính điển hình về mặt xã hội khiến cho kỹ năng và hiểu biết mà trẻ em có được sẽ mang đặc tính sau đây: kỹ năng và sự hiểu biết có thể được chuyển giao cho những tình huống bên ngoài nhà trường.

Không nên nhầm lẫn sự khác biệt giữa giải trí và làm việc trên phương diện tâm lý và trên phương diện kinh tế. Về mặt tâm lý học, tính chất đặc trưng của giải trí không phải là tiêu khiển cũng không phải là sự vẩn vơ vô mục đích. Sự thực là, mục đích [của giải trí] được quan niệm là hoạt động diễn ra liên tục mỗi lúc một nhiều hơn nhưng phương châm hành động vẫn không thay đổi, và hành động ấy không mang tính liên tục rõ ràng xét trong mối quan hệ với các kết quả được tạo ra. Khi hoạt động càng phát triển phức tạp lên, chúng có thêm ý nghĩa mới bởi việc chú ý tới những kết quả đạt được trở nên lớn hơn. Bằng cách ấy, các hoạt động đó dần dần biến đổi thành việc làm. [Trong trường hợp như vậy] cả giải trí lẫn việc làm đều là hành động tự nguyện và về bản chất chúng là hành động có động cơ, chúng tách rời khỏi những điều kiện kinh tế giả tạo có khuynh hướng biến giải trí thành tình trạng kích động lười biếng dành cho người giàu, và biến làm việc thành lao dịch ít thú vị dành cho người nghèo. Về mặt tâm lý, làm việc đơn giản chỉ là một hoạt động trong đó những hệ quả xét như là một phần của hoạt động ấy được đề cao một cách hữu thức; nó trở thành lao động cưỡng ép khi mà những hệ quả đó lại nằm ngoài hoạt động xét như một mục đích mà hoạt động chỉ đơn thuần là một phương tiện. Khi con người đang làm việc song vẫn giữ thái độ của giải trí, khi ấy "làm việc" trở thành nghệ thuật – xét về đặc tính nếu không muốn nói là xét về tên gọi theo quy ước.

Chương XVI

Ý NGHĨA CỦA MÔN ĐỊA LÝ VÀ MÔN LỊCH SỬ

1. Sự mở rộng ý nghĩa của các hoạt động xuất hiện lần đầu tiên. Không khác biệt nào dễ nhận ra hơn là sự khác biệt giữa một hoạt động mang tính thể xác đơn thuần và sự phong phú về *ý nghĩa* mà chính hoạt động ấy có thể mang trong nó. Nhìn bề ngoài, một nhà thiên văn học đang nhìn chăm chú qua một chiếc kính viễn vọng thì giống với một cậu bé đang nhìn qua một ống kính tương tự. Trong mỗi trường hợp đều có sự điều chỉnh ống kính và bộ phận kim loại, con mắt, và một đốm sáng ở phía xa. Nhưng vào một thời điểm quyết định, hoạt động của nhà thiên văn học có thể liên quan tới sự ra đời của cả một thế giới, và bất cứ điều gì đã từng được biết về bầu trời đầy các vì tinh tú thì đều là nội dung có ý nghĩa đối với hoạt động đó. Nói một cách cụ thể, những gì mà con người đã thực hiện được trên quả địa cầu này trong quá trình tiến bộ từ tình trạng dã man chỉ là một vết xước nhẹ trên bề mặt của quả địa cầu, không thể nhận ra vết xước ấy tại một khoảng cách không đáng kể chứ chưa nói gì tới khoảng cách của hệ mặt trời. Song, những thành tựu của con người lại là thước đo đánh giá *về ý nghĩa* của ngay chính sự khác biệt về văn minh kể từ thời kỳ dã man. Mặc dù các hoạt động đã làm thay đổi điều gì đó, nếu nhìn một cách cụ thể, nhưng sự thay đổi đó là không đáng kể so với sự phát triển của các ý nghĩa gắn liền với các hoạt động. Một hành động có thể đem lại một số lượng vô hạn các ý nghĩa. Tất cả hoàn toàn phụ thuộc vào hoàn cảnh xảy ra của hoạt động, ở đó các mối liên hệ được nhận ra; trí tưởng tượng có thể nhận ra số lượng vô hạn các mối liên hệ.

Hoạt động của con người có lợi thế ở sự chiếm lĩnh và khám phá các ý nghĩa, điều này khiến cho hoạt động giáo dục của con người trở thành điều gì đó khác với việc chế tạo ra một công cụ hoặc huấn luyện một con vật. Chế tạo một công cụ và huấn luyện một con vật tức là làm tăng tính hiệu quả; [nhưng] hai hoạt động đó không đem lại sự phát triển về ý nghĩa. Các

hoạt động của giải trí và làm việc [tại nhà trường], như được xem xét tại chương trước [Chương XV], có ý nghĩa giáo dục quan trọng chung cục ở điều sau đây: chúng cung cấp các phương tiện trực tiếp nhất để mở rộng ý nghĩa. Được duy trì trong những điều kiện thích hợp, chúng là các "nam châm" tập hợp và giữ lại các mối hứng thú trí tuệ trên một quy mô không giới hạn. Chúng là những tâm điểm quan trọng để tiếp nhận và đồng hóa kiến thức. Khi kiến thức được cung cấp theo từng khoanh đơn thuần như là thông tin phải ghi nhớ vì mục đích tự thân, khi ấy nó có khuynh hướng xếp thành từng tầng bên trên kinh nghiệm của đời sống. Khi kiến thức tham gia như một nhân tố bên trong một hoạt động được theo đuổi vì mục đích của chính nó – dù nhân tố ấy xét như một phương tiện hay xét như là sự mở rộng nội dung của mục tiêu – nó đang thông báo. Sự hiểu biết trực tiếp kết hợp với điều được thông báo. Khi đó kinh nghiệm cá nhân có thể tiếp nhận và đồng hóa những thành quả cuối cùng của kinh nghiệm của nhóm mà anh ta thuộc về – kể cả những thành quả của khổ đau và thử thách trong suốt những thời đại kéo dài. Với tính chất như vậy, môi trường đó không có điểm "no" cố định khiến cho trẻ em sau đó không còn mối hứng thú nữa. Càng tiếp nhận kiến thức thì trẻ em càng thấy hứng thú. Hễ khi nào trẻ em còn "hiếu kỳ" thì lập tức chúng có thể dễ dàng tiếp nhận kiến thức, và càng tiếp nhận kiến thức thì chúng lại càng có thêm sự hiếu kỳ.

Các ý nghĩa gắn với hoạt động bao giờ cũng liên quan đến tự nhiên và con người. Đó là một sự thật quá hiển nhiên, tuy vậy nó có thêm ý nghĩa khác khi được giải thích bằng các từ ngữ tương tự của giáo dục. Theo cách giải thích ấy, môn địa lý và môn lịch sử cung cấp nội dung giúp trẻ em có các thông tin cần thiết và cách nhìn, cách suy nghĩ mà nếu không thế chúng sẽ chỉ có hành động cá nhân hạn hẹp và những hình thái của kỹ năng chuyên môn đơn thuần. Hễ khi nào chúng ta có thêm khả năng đặt hành động vào đúng mối liên hệ về thời gian và không gian, khi ấy hành động đó sẽ có thêm nội dung có ý nghĩa. Chúng ta nhận ra mình là công dân của cái thành phố không hề tầm thường chút nào khi khám phá ra khoảng không gian mà chúng ta đang sống ở đó, khám phá ra nỗ lực bền bỉ theo thời gian mà mình là người kế thừa và duy trì nỗ lực đó. Vì thế các kinh nghiệm hằng ngày bình thường không còn là sự việc nhất thời, chúng có thêm tính thực chất lâu bền.

Dĩ nhiên nếu như môn địa lý và lịch sử được dạy như là các môn học được làm sẵn mà một người học chúng chỉ bởi vì anh ta được gửi tới trường, thì dễ dàng xảy ra điều sau đây: anh ta sẽ học được vô số những

phát biểu về những điều xa rời và xa lạ với mọi kinh nghiệm đời thường. Hoạt động bị phân hóa, và hai thế giới tách biệt nhau được hình thành nên, chúng choán giữ hoạt động ấy tại những giai đoạn tách rời nhau. Sự biến đổi không diễn ra; kinh nghiệm đời thường không được mở rộng về ý nghĩa nhờ có thêm các mối liên hệ; những gì học được thì không có sức sống và không có giá trị thực bởi chúng không tham gia vào hoạt động trước mắt. Thậm chí kinh nghiệm đời thường không được giữ nguyên như chúng vốn thế: hạn hẹp nhưng sống động. Đúng hơn, nó bị mất đi tính chất dễ biến đổi và tính dễ bị gợi ý. Nó bị chất nặng và bị dồn vào một góc bởi một đống những thông tin chưa được đồng hóa. Nó từ bỏ tính nhạy bén linh hoạt và sự háo hức sẵn sàng đón nhận ý nghĩa mới mẻ. Sự đơn thuần tích lũy thông tin tách rời khỏi các mối quan tâm trực tiếp của đời sống khiến cho trí óc trở nên cứng nhắc; nó bị mất đi tính dễ thay đổi.

Thông thường, bất cứ hoạt động nào được thực hiện vì lợi ích của chính nó thì đều vươn ra bên ngoài bản chất trực tiếp của nó. Nó không thụ động chờ đợi được ban cho thông tin mà nhờ đó nó có thêm ý nghĩa; nó tìm kiếm thông tin đó. Hiếu kỳ không phải là một đặc tính cô lập và mang tính ngẫu nhiên; nó là hệ quả tất yếu của điều sau đây: một kinh nghiệm là cái bao giờ cũng biến động, luôn thay đổi, nó bao hàm đủ các loại mối liên hệ với những kinh nghiệm khác. Hiếu kỳ chỉ là khuynh hướng biến những điều kiện đó trở nên có thể nhận ra. Công việc của các nhà giáo dục là cung cấp một môi trường sao cho sự mở rộng kinh nghiệm như nói tới ở trên được đền đáp bằng những thành công và được duy trì ở tình trạng chủ động liên tục. Ở một loại môi trường nào đó, một hoạt động có thể bị ngăn cản khiến cho nó chỉ có thêm ý nghĩa duy nhất sinh ra từ kết quả tách rời có tính trực tiếp và hữu hình của nó. Một người có thể nấu ăn, quai búa hoặc đi lại, và những hệ quả sinh ra từ đó có thể chẳng khiến cho trí óc đi xa hơn những hệ quả của việc nấu ăn, quai búa và đi lại, hiểu theo nghĩa đen hoặc nghĩa cụ thể của các từ đó. Nhưng tuy vậy, những hệ quả của các hành động trên có ảnh hưởng rộng hơn nhiều. Để đi lại người ta phải di chuyển vị trí và cơ thể phải phản ứng lại trước mặt đất cứng, cảm giác xuất hiện ở bất cứ nơi nào có vật chất. Đi lại liên quan đến cơ cấu của các chi và hệ thần kinh; liên quan đến các nguyên lý cơ học. Nấu ăn là sử dụng nhiệt và độ ẩm để làm biến đổi những mối tương quan hóa học của vật liệu thực phẩm; nấu ăn có liên quan với sự đồng hóa thức ăn và sự tăng trưởng của cơ thể. Kiến thức về vật lý, hóa học, sinh lý học của các nhà khoa học dù uyên bác nhất vẫn không đủ để làm cho những hệ quả và mối

liên hệ nói trên có thể nhận ra. Nhiệm vụ của giáo dục, một lần nữa, lại là đảm bảo sao cho các hoạt động như vậy được thực hiện bằng những phương pháp và trong những điều kiện sao cho học sinh có thể nhận ra những điều kiện ấy càng nhiều càng tốt. "Học địa lý" tức là học được khả năng nhận ra các mối quan hệ về không gian, các mối quan hệ về *tự nhiên* – của một hành động bình thường; "học lịch sử" về căn bản tức là học được khả năng nhận ra các mối liên hệ thuộc về con người của một hành động bình thường. Bởi chưng địa lý xét như là một môn học được trình bày có hệ thống thì đơn giản chỉ là số lượng khổng lồ những sự kiện và nguyên lý về môi trường tự nhiên mà chúng ta đang sống và chúng đã được khám phá bằng kinh nghiệm của những người khác, và các hành động cụ thể trong cuộc sống có thể hiểu được là nhờ chúng ta nhận ra mối liên hệ với những sự kiện và nguyên lý đó. Vì thế lịch sử xét như là một môn học được trình bày có hệ thống, chỉ là những sự kiện đã biết về những hoạt động và khổ đau của các nhóm xã hội tồn tại gắn liền với đời sống của chúng ta, và nhờ tham khảo chúng mà chúng ta có thể hiểu rõ được các tập quán và các thiết chế của bản thân chúng ta.

2. Tính chất bổ sung của môn lịch sử và địa lý. Lịch sử và địa lý – kể cả môn học về tự nhiên, vì những lý do sẽ được đề cập sau đây – là các môn học cung cấp thông tin *nhất hạng* của nhà trường. Xem xét vật liệu và phương pháp sử dụng vật liệu [của môn lịch sử và địa lý] giúp chúng ta hiểu rõ rằng, sự khác biệt giữa việc đưa thông tin vào bên trong kinh nghiệm sống và đơn thuần tích lũy kiến thức xếp các thông tin thành những đống biệt lập, phụ thuộc vào việc hai môn học này có duy trì được hay không sự phụ thuộc lẫn nhau giữa con người và tự nhiên mà nhờ đó hai môn học này mới có được lý do biện minh. Tuy nhiên, không môn học nào gặp phải nguy cơ lớn hơn so với môn lịch sử và môn địa lý ở điều sau đây: nội dung được chấp nhận như là chất liệu giáo dục phù hợp đơn giản chỉ bởi vì việc dạy và học nội dung ấy đã trở thành tập quán. Ý tưởng về một lý do triết học của điều này, bởi chức năng của vật liệu trong quá trình biến đổi giá trị của kinh nghiệm, bị coi là điều tưởng tượng hão huyền, hoặc bị coi là việc diễn đạt khoa trương rỗng tuếch để chứng minh cho cái điều vẫn được làm từ bao lâu nay. Các từ "lịch sử" và "địa lý" chỉ đơn giản ám chỉ nội dung đã được thừa nhận tại các nhà trường từ bao đời nay. Khối lượng và tính đa dạng của nội dung đó đã khiến người ta nản lòng khi định tìm hiểu xem nó thực sự đại diện cho cái gì, và có thể dạy nó như thế

nào để thực hiện được sứ mệnh của nó trong kinh nghiệm của học sinh. Nhưng trừ phi quan niệm cho rằng giáo dục mang trong nó sự điều khiển và hợp nhất hóa xã hội bị coi như là một sự tự phụ lố bịch, thì những môn học chiếm vị trí quan trọng trong chương trình dạy như lịch sử và địa lý phải giữ một chức năng chung trong sự phát triển của một kinh nghiệm thực sự biến thành tri thức phù hợp với xã hội. Việc phát hiện ra chức năng này phải được sử dụng làm tiêu chuẩn để thử nghiệm và sàng lọc những sự kiện được dạy và phương pháp được áp dụng.

Chúng ta vừa phát biểu về chức năng thuộc về nội dung của môn lịch sử và địa lý; chức năng đó là làm phong phú và rộng rãi các mối giao tiếp của đời sống mang tính trực tiếp và cá nhân hơn, bằng cách trang bị cho chúng bối cảnh, thông tin và cách nhìn. Tuy môn địa lý nhấn mạnh khía cạnh thuộc tự nhiên còn môn lịch sử thì nhấn mạnh khía cạnh xã hội, nhưng đó đều chỉ là những sự nhấn mạnh về một đề tài chung, ấy là đời sống liên kết của con người. Bởi đời sống liên kết này, với những thử nghiệm, những phương pháp và biện pháp, những thành tựu và thất bại của nó, không tồn tại ở một nơi hão huyền hoặc ở một nơi cách biệt. Nó xảy ra trên Trái đất này. Mối quan hệ giữa môi trường tự nhiên và hoạt động xã hội hoàn toàn không giống như mối quan hệ giữa sân khấu của một buổi biểu diễn và sự trình diễn một vở kịch; môi trường tự nhiên tham gia vào ngay chính cấu trúc của các sự kiện xã hội làm thành lịch sử. Tự nhiên là môi trường của các sự kiện xã hội. Nó cung cấp những kích thích đầu tiên; nó tạo ra những trở ngại và những nguồn lực. Nền văn minh là sự làm chủ dần dần những năng lượng đa dạng của Tự nhiên. Khi mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau nói trên giữa việc học môn lịch sử, xét như môn học nhấn mạnh tới con người, và việc học môn địa lý, xét như là môn học nhấn mạnh tới Tự nhiên, bị cố tình bỏ qua, khi ấy môn lịch sử sẽ chỉ còn là sự liệt kê những ngày tháng đi kèm với sự kiểm kê các sự kiện được gắn với những ngày tháng ấy, và sự kiện được đóng cái nhãn “quan trọng”; hoặc môn lịch sử sẽ trở thành một sự tưởng tượng có tính văn học – bởi trong môn lịch sử mang tính chất văn học thuần túy, môi trường tự nhiên chỉ là khung cảnh giả tạo.

Dĩ nhiên, ảnh hưởng giáo dục của môn địa lý nằm ở mối liên hệ đối ứng giữa các sự kiện tự nhiên và các sự kiện xã hội cùng những hệ quả của mối liên hệ đó. Định nghĩa kinh điển về môn địa lý xét như là một sự mô tả về Trái đất như là nơi sinh sống của con người, cho thấy rõ cái tồn tại thực tế mang tính giáo dục. Nhưng đưa ra định nghĩa đó thì dễ, điều khó khăn

hơn là phải dạy nội dung đặc trưng của môn địa lý trong các mối liên hệ với sự sống của con người. Nơi ở, những theo đuổi, những thành công và thất bại của con người mới là những điều làm thành lý do để các dữ kiện địa lý được đưa vào trong vật liệu của dạy học. Nhưng để duy trì mối gắn kết giữa các dữ kiện địa lý và vật liệu dạy, đòi hỏi phải có một trí tưởng tượng có hiểu biết và được vun bồi. Khi mối liên kết đó bị phá vỡ, địa lý trở thành như một món hổ lốn gồm những mảnh không liên quan với nhau, điều mà chúng ta đã chứng kiến quá thường xuyên. Nó giống như một cái túi đựng những mẩu vụn lặt vặt của của kiến thức: chỗ này là độ cao của một quả núi, chỗ kia là dòng chảy của một con sông, số lượng ván lợp bằng gỗ được sản xuất tại một thị trấn, khối lượng hàng hóa vận chuyển bằng tàu thuyền của một quốc gia, đường biên giới của một hạt, thủ đô của một nhà nước.

Trái đất xét như là ngôi nhà của con người thì gần gũi với con người và đoàn kết con người lại với nhau; Trái đất được xem như một mớ hỗn độn các sự kiện thì làm phân tán và trì trệ trí tưởng tượng. Địa lý là một đề tài trước tiên đòi hỏi trí tưởng tượng – thậm chí trí tưởng tượng lãng mạn. Nó đóng góp điều kỳ diệu và vẻ đẹp huy hoàng của phiêu lưu, du lịch, và thám hiểm. Các dân tộc và môi trường muôn màu muôn vẻ, sự tương phản giữa chúng và những cảnh vật quen thuộc, cung cấp sự kích thích không bao giờ cạn. Trí óc được thoát ra khỏi tính đơn điệu của cái tập quán. Và nếu như địa lý địa phương hoặc địa lý quốc gia là điểm xuất phát tự nhiên của quá trình phát triển có tính tái kiến tạo của môi trường tự nhiên, thì nó còn là điểm xuất phát của trí tuệ để bước vào cái chưa biết, chứ không phải là một mục đích tự nó. Nếu việc học môn địa lý quốc gia không được coi là một cơ sở để hiểu được thế giới rộng lớn vượt ra ngoài quốc gia, khi ấy việc học trở thành giống hệt công việc của bài học đồ vật trực quan, nghĩa là chỉ đơn thuần tóm tắt những thuộc tính của đồ vật quen thuộc. Lý do là như nhau. Trí tưởng tượng không được nuôi dưỡng, nó bị buộc phải làm công việc tóm tắt, phân loại, và trau chuốt điều đã biết. Nhưng nếu những chiếc hàng rào thân thuộc đánh dấu ranh giới của các ngôi nhà trong làng lại là dấu hiệu giúp cho việc nhận ra những biên giới của các dân tộc vĩ đại, khi ấy ngay cả chiếc hàng rào cũng được soi sáng ý nghĩa. Nắng mặt trời, không khí, nước máy, sự khác nhau của bề mặt trái đất, các nghề nghiệp, viên chức chính phủ và bổn phận của họ – tất cả những điều đó được tìm thấy trong môi trường cục bộ. Nếu được đối xử như thể ý nghĩa của chúng khởi đầu và kết thúc bên trong những ranh giới nói trên, khi ấy chúng trở

thành các sự kiện xa lạ mà học sinh phải vất vả để học chúng. Xét như là phương tiện để mở rộng giới hạn của kinh nghiệm, làm cho kinh nghiệm tiếp nhận thêm những dân tộc và sự vật mà nếu khác đi chúng là xa lạ và không được biết tới, khi ấy các sự kiện trên sẽ bị biến đổi bởi mục đích sử dụng của chúng. Nắng mặt trời, gió, dòng suối, thương mại, các mối bang giao chính trị xuất hiện tại một thời điểm ở xa và chúng dẫn dắt các suy tưởng đi xa. Nhận ra được tiến trình của chúng tức là phải mở rộng trí óc nhưng không phải bằng cách nhồi thêm thông tin, mà phải bằng cách tái tạo lại ý nghĩa của cái trước đó từng là điều đương nhiên.

Nguyên tắc nói trên còn sắp xếp các nhánh, tức các thời kỳ [phát triển], của nghiên cứu địa lý bởi chúng có khuynh hướng trở thành chuyên môn hóa và tồn tại tách biệt. Địa lý toán hoặc địa lý thiên văn học, địa lý văn học, địa lý địa hình, địa lý chính trị, địa lý thương mại, thảy đều đưa ra những khẳng định riêng. Vậy những khẳng định của chúng được dung hòa bằng cách nào? Bằng một sự thỏa hiệp bề ngoài trong hầu hết mỗi nhánh đó ư? Không có bất kỳ phương pháp nào khác trừ phi thường xuyên ghi nhớ rằng trọng tâm giáo dục nằm ở khía cạnh văn hóa hoặc nhân văn của môn học. Xét từ trọng tâm này, mọi vật liệu đều trở nên phù hợp chừng nào buộc phải dùng đến nó để giúp cho việc hiểu rõ ý nghĩa của hoạt động và mối quan hệ của con người. Những khác biệt về văn hóa giữa vùng hàn đới và vùng nhiệt đới, những phát minh riêng biệt của các dân tộc tại các vùng ôn đới, phát minh công nghiệp và chính trị, đều không thể hiểu được mà không cầu viện đến Trái đất xét như là một thành viên của hệ mặt trời. Các hoạt động của nền kinh tế một mặt gây ảnh hưởng sâu sắc tới mối giao tiếp xã hội và hệ thống tổ chức chính trị, và mặt khác chúng phản ánh những điều kiện vật chất. Sự chuyên môn hóa của các đề tài này là dành cho các chuyên gia; mối quan hệ tương giao giữa chúng mới liên quan đến con người xét như một sinh vật mang kinh nghiệm xã hội.

Chắc chắn, việc đưa môn học Tự nhiên vào trong môn địa lý có vẻ như là gượng ép; xét trên lời nói thì đúng như vậy. Nhưng theo quan niệm của giáo dục, chỉ có một điều tồn tại thực tế duy nhất, và thật đáng tiếc là trong thực tiễn chúng ta lại có hai cách gọi tên cho thực tế ấy: bởi nhiều cách gọi tên khác nhau sẽ dễ che lấp sự đồng nhất về nghĩa. Tự nhiên và Trái đất hẳn là các từ ngữ tương đương, và cũng như vậy, môn học Trái đất và môn học Tự nhiên là những từ ngữ tương đương. Ai cũng biết, môn học Tự nhiên tại nhà trường đã phải chịu đựng sự chắp vá về nội dung bởi vì nó phải giải quyết một số lượng lớn những chi tiết biệt lập. Chẳng hạn, các bộ

phận của bông hoa được học mà tách rời khỏi bông hoa xét như một cơ quan của cái cây; bông hoa tách rời khỏi cái cây; cây tách rời khỏi đất, không khí và ánh sáng mà ở đó dựa vào cái cây mới sống được. Hậu quả là,một sự nhàm chán khó tránh khỏi của các đề tài, học sinh được yêu cầu phải tập trung sự chú ý, song những đề tài đó lại quá ư biệt lập cho nên chúng không nuôi dưỡng trí tưởng tượng. Sự thiếu hấp dẫn là nghiêm trọng tới mức người ta đã nghiêm túc đề nghị khôi phục lại thuyết vật linh, người ta đề nghị bọc các sự việc và sự kiện tự nhiên trong những huyền thoại để chúng lôi cuốn và duy trì sự chú ý. Trong vô số trường hợp, người ta đã cầu viện đến sự nhân cách hóa hầu như ngớ ngẩn. Tuy phương pháp này là ngớ ngẩn, nhưng nó cho thấy rõ một đòi hỏi có thực về một bầu không khí gần gũi với con người. Các sự kiện đã được tách ra thành các mẩu nhỏ vì chúng bị đưa ra khỏi ngữ cảnh. Chúng không còn thuộc về Trái đất này nữa; chúng chẳng có một nơi ở nào khác ở bất cứ nơi đâu. Để đền bù, người ta đã phải dựa vào những mối liên kết tình cảm giả tạo. Phương thuốc thực sự là, phải làm cho môn học Tự nhiên trở thành một môn học của *tự nhiên* chứ không phải môn học của những mảnh vụn bị biến thành vô nghĩa bởi chúng bị di chuyển hoàn toàn ra khỏi các tình huống ở đó chúng sinh ra và chúng hoạt động. Khi Tự nhiên được đối xử như một cái toàn bộ, hệt như Trái đất trong các mối quan hệ của nó, khi ấy các hiện tượng Tự nhiên thuộc về các mối quan hệ đồng cảm và liên kết giữa Tự nhiên và đời sống con người, và khi ấy sẽ không cần dùng đến những thay thế giả tạo.

3. Lịch sử và đời sống xã hội hiện tại. Sự phân lìa giết chết sức sống của môn lịch sử là ở chỗ này: tách rời lịch sử ra khỏi những phương thức và mối quan tâm hiện tại của đời sống xã hội. Quá khứ xét như chỉ là quá khứ thì không còn là công việc của chúng ta nữa. Giả sử như nó đã hoàn toàn trôi qua và đã kết thúc hẳn, thì khi ấy sẽ chỉ tồn tại một thái độ hợp lý duy nhất trước quá khứ. [Thái độ đó là] hãy để cho dĩ vãng chôn vùi dĩ vãng. Nhưng hiểu biết về quá khứ lại là chìa khóa để hiểu hiện tại. Môn lịch sử đề cập quá khứ, song quá khứ lại là lịch sử của hiện tại. Một cách học thông minh về sự phát hiện, những cuộc thám hiểm, cuộc thực dân hóa nước Mỹ, quá trình mở mang lãnh thổ nước Mỹ về miền Tây, sự di cư v.v... nên là một cách học về nước Mỹ xét như nó đang tồn tại ngày hôm nay: tức học về đất nước mà chúng ta đang sống tại đó lúc này. Học về nước Mỹ trong quá trình nó hình thành sẽ giúp cho hầu hết những gì quá

phức tạp có thể trở nên hiểu được trực tiếp. Phương pháp di truyền học có lẽ là thành tựu khoa học quan trọng nhất của nửa sau thế kỷ XIX. Nguyên tắc của di truyền học là, con đường để hiểu thấu được mọi sản phẩm phức tạp là lần theo quá trình phát triển của nó – tức là hiểu được nó qua suốt các giai đoạn kế tiếp nhau của sự phát triển. Vận dụng phương pháp này vào môn lịch sử như thế việc cho rằng hiện trạng xã hội không thể nào tách rời khỏi quá khứ của nó chỉ là điều hiển nhiên, là phiến diện. Việc áp dụng đó còn có nghĩa là, các sự kiện quá khứ không thể bị tách rời khỏi cái hiện tại sống động và chúng vẫn tiếp tục có ý nghĩa. Xuất phát điểm thực sự của lịch sử bao giờ cũng là tình huống hiện tại nào đó đi kèm các vấn đề.

Có thể vận dụng ngắn gọn nguyên tắc phổ biến nói trên vào việc xem xét mối quan hệ giữa nó với một số vấn đề. Phương pháp tiểu sử thường được đề nghị như là phương thức đương nhiên để tiếp cận môn lịch sử. Cuộc đời của những con người vĩ đại, những vị anh hùng và lãnh tụ là những tình tiết lịch sử cụ thể và sống động mà thiếu chúng môn lịch sử sẽ trở nên trừu tượng và khó hiểu. Chúng là các bức tranh sống động súc tích được hình thành từ những chuỗi sự kiện phức tạp và rắc rối trải dài qua quá nhiều không gian và thời gian, đến nỗi chỉ có khối óc được đào tạo ở trình độ cao mới có thể theo dõi và lần ra các manh mối. Không thể nghi ngờ tính đúng đắn về mặt tâm lý học của nguyên tắc nói trên. Song, nó bị lạm dụng khi người ta dùng nó để đề cao thái quá của một vài cá nhân mà không hề ám chỉ tới những tình huống xã hội tương ứng của những việc làm ấy. Khi tiểu sử được kể lại chỉ như là câu chuyện về những việc làm của một con người tách rời khỏi những điều kiện kích thích anh ta và hoạt động của anh ta là sự phản ứng lại những điều kiện ấy, khi ấy chúng ta không có một môn học về lịch sử bởi chúng ta không có một sự nghiên cứu về đời sống xã hội, thế mà đó lại là vấn đề của các cá nhân đang sống trong xã hội. Chúng ta chỉ nhận được một lớp đường bọc ngoài để giúp dễ dàng nuốt trôi những mảnh vụn kiến thức nhất định nào đó.

Gần đây người ta chú ý nhiều tới đời sống nguyên thủy xét như là một sự mở đầu cho việc học môn lịch sử. Cả ở đây nữa lại có một cách hiểu vừa đúng vừa sai về giá trị của đời sống nguyên thủy. Tính chất tưởng chừng như có sẵn và tính chất phức tạp của các điều kiện hiện tại, tính chất tưởng chừng như là bất di bất dịch của chúng, là một trở ngại hầu như không thể vượt qua để thấu hiểu bản chất của chúng. Việc cầu viện đến cái nguyên thủy có thể cung cấp những yếu tố căn bản dưới dạng vô cùng dễ hiểu của tình huống hiện tại. Việc làm này giống như thể gỡ sợi của một tấm vải

được dệt quá rắc rối và quá dày đến nỗi mắt thường không thể nhìn thấy các đường dệt của nó, cho đến khi những đường hoa văn thô hơn hiện ra. Chúng ta đơn giản hóa các tình huống hiện tại dựa vào thực nghiệm có chủ tâm, nhưng việc cầu viện đến đời sống nguyên thủy có thể trưng ra cho chúng ta loại kết quả mà chúng ta muốn có được bằng thực nghiệm. Các mối quan hệ xã hội và các phương thức của hành động có tổ chức được biến đổi thành dạng thấp kém nhất. Tuy nhiên, khi mục tiêu xã hội này bị coi nhẹ, việc học về đời sống nguyên thủy sẽ trở thành đơn thuần một sự nhắc lại những nét đặc điểm gây xúc động và gây kích động của tình trạng dã man.

Lịch sử nguyên thủy gợi ý lịch sử công nghiệp. Bởi một trong những lý do chủ yếu của tìm hiểu những điều kiện nguyên thủy để nhằm phân tích hiện tại thành các yếu tố có thể quan sát dễ dàng hơn là như sau: chúng ta có thể hiểu được con người đã từng gặp phải những vấn đề căn bản nào trong quá trình tìm kiếm sự sinh tồn, sự che chở và an toàn; và dựa vào việc quan sát những vấn đề đó đã được giải quyết như thế nào vào những thời kỳ xa xưa của nhân loại, chúng ta hình thành ý niệm nào đó về con đường dài dằng dặc mà nhân loại đã phải trải qua, và những phát minh liên tục mà nhờ đó chủng tộc đã tiến lên về trình độ văn minh. Chúng ta không cần thiết phải đi sâu vào những tranh luận về cách giải thích lịch sử từ góc độ kinh tế thì mới có thể hiểu được rằng lịch sử nền công nghiệp của nhân loại cung cấp sự hiểu biết sâu sắc về hai giai đoạn quan trọng của đời sống xã hội theo cách mà không một giai đoạn nào khác của đời sống xã hội có thể làm được. Lịch sử công nghiệp cung cấp cho chúng ta sự hiểu biết về những phát minh kế tục nhau nhờ đó kiến thức lý thuyết đã được áp dụng vào việc kiểm soát tự nhiên vì lợi ích an ninh và phồn vinh của đời sống xã hội. Như vậy, lịch sử công nghiệp tiết lộ những nguyên nhân kế tục nhau của tiến bộ xã hội. Lịch sử nền công nghiệp còn giúp chúng ta nhận ra những điều liên quan căn bản chung tới con người: các nghề nghiệp và những giá trị gắn với việc kiếm sống. Khác với bất kỳ ngành nào khác của lịch sử, lịch sử kinh tế đề cập các hoạt động, sự nghiệp, và số phận của con người bình thường. Cá nhân nào cũng vậy, điều duy nhất *không thể tránh khỏi* là sống; điều duy nhất mà mọi xã hội đều *không thể tránh khỏi* là đảm bảo sao cho mọi cá nhân có sự đóng góp bình đẳng vào hạnh phúc chung và đảm bảo rằng anh ta nhận được một sự đền đáp xứng đáng.

So với lịch sử chính trị, lịch sử kinh tế gần gũi với con người hơn, mang tính dân chủ hơn, và do đó nó mang nhiều tính nhân văn hơn. Nó

không đề cập sự thăng trầm của các công quốc và các chính quyền, mà nó đề cập sự trưởng thành của những quyền tự do thực sự, nhờ việc làm chủ Tự nhiên, của những con người bình thường mà nhờ họ, các chính quyền và công quốc mới tồn tại.

So với lịch sử chính trị, lịch sử công nghiệp còn cung cấp con đường trực tiếp hơn để tiếp cận mối liên hệ mật thiết giữa những tranh đấu, thành công và thất bại của con người với Tự nhiên – ấy là chưa nói tới lịch sử quân sự, một ngành lịch sử rất dễ bị biến thành lịch sử chính trị khi lịch sử chính trị được biến đổi cho phù hợp với khả năng lĩnh hội của trẻ em. Bởi lịch sử công nghiệp về bản chất là sự một sự ghi lại tình trạng hiểu biết của con người nhằm sử dụng năng lượng của Tự nhiên kể từ khi con người hầu như chỉ lợi dụng sức mạnh cơ bắp của đồng loại cho tới thời kỳ mà, trong hy vọng nếu không muốn nói là trên thực tế, các nguồn lực của Tự nhiên đã được kiểm soát tới mức có thể giúp con người vươn tới một sự chi phối chung đối với Tự nhiên. Khi lịch sử của lao động, khi những điều kiện của sử dụng đất, rừng, mỏ, thuần hóa súc vật và trồng trọt ngũ cốc, sản xuất và phân phối, không được tính đến, khi ấy lịch sử có khuynh hướng trở thành mang tính văn chương đơn thuần: một câu chuyện hư cấu có hệ thống về một nhân loại huyền thoại sống dựa vào chính nó thay vì sống dựa vào Trái đất này.

Trong giáo dục phổ thông, có lẽ lịch sử tri thức là ngành lịch sử bị bỏ quên nhiều nhất. Chúng ta chỉ mới bắt đầu hiểu ra rằng các anh hùng vĩ đại đem lại sự tiến bộ cho số phận của nhân loại không phải là các chính trị gia, các vị tướng, các nhà ngoại giao, mà họ là các nhà phát minh và sáng chế khoa học, những người đã đặt vào tay con người những phương tiện của một kinh nghiệm đang phát triển và được kiểm soát, và các nghệ sĩ và thi nhân, những người đã ngợi ca những tranh đấu, chiến thắng, và thất bại của nhân loại bằng thứ ngôn ngữ nào đó, dù là ngôn ngữ hình ảnh, tạo hình hoặc chữ viết, khiến tất cả những người khác đều có thể cùng sử dụng được ý nghĩa của chúng. Một trong những lợi thế của lịch sử công nghiệp xét như là lịch sử của quá trình con người không ngừng làm cho sức mạnh của Tự nhiên thích nghi với các mục đích xã hội là, nó cung cấp cơ hội để nghiên cứu sự tiến bộ về các phương pháp và thành quả của nhận thức. Ngày nay con người đã quen với việc ca tụng trí thông minh và lý trí bằng những từ ngữ chung chung; vai trò quan trọng nền tảng của chúng được đề cao. Song, học sinh thường tách ra khỏi học môn lịch sử theo lối cổ truyền, và chúng nghĩ rằng hoặc trí năng của con người là một đại lượng bất biến

mà việc phát minh ra các phương pháp tốt hơn không làm nó tiến bộ lên, hoặc trí thông minh, trừ phi xét như là sự phô trương tính sắc sảo cá nhân, là một nhân tố không đáng kể về mặt lịch sử. Chắc chắn khó lòng nghĩ ra được phương cách nào khác tốt hơn để truyền dẫn một sự hiểu biết thực sự về vai trò bắt buộc của trí tuệ trong đời sống bằng một môn lịch sử làm rõ điều sau đây: toàn bộ tiến bộ của nhân loại từ thời kỳ dã man cho tới thời kỳ văn minh đã phụ thuộc biết bao vào những khám phá và phát minh trí tuệ, và những điều thường xuất hiện chủ yếu trong những cuốn sách lịch sử lại là những vấn đề phụ biết chừng nào, hoặc thậm chí chúng còn là những trở ngại mà trí thông minh phải chiến thắng.

Trong giáo dục, nếu môn lịch sử được học theo cách nói trên, nó sẽ hầu như đương nhiên mang giá trị đạo đức. Nhận thức thông minh về những hình thái hiện tại của đời sống liên kết là điều tất yếu cho sự hình thành tính cách của một con người mà đạo đức của anh ta không chỉ đơn thuần là tính trong trắng vô vị. Hiểu biết lịch sử góp phần đem lại nhận thức như vậy. Nó là một phương tiện để phân tích thấu đáo cơ cấu xã hội hiện tại, một phương tiện để phát hiện những ảnh hưởng đã tạo nên hình mẫu xã hội ấy. Sử dụng môn lịch sử để vun bồi một trí thông minh phù hợp với xã hội, đó là ý nghĩa đạo đức của môn lịch sử. Có thể sử dụng lịch sử như một loại kho tàng tích lũy giai thoại để có thể lấy ra sử dụng vào việc khắc sâu bài học đạo đức cụ thể về đức hạnh này hoặc thói xấu kia. Nhưng cách dạy như vậy không phải là sử dụng lịch sử vào mục đích đạo đức nhiều lắm bởi đó là một nỗ lực nhằm tạo ra những ấn tượng đạo đức dựa vào vật liệu hầu như có tính uy tín. Nhiều nhất cách dạy ấy cũng chỉ tạo được một sự hăng hái mang tính cảm xúc nhất thời; tệ nhất nó tạo ra sự lãnh đạm chai lỳ trước sự lên lớp về đạo đức. Tác dụng của môn lịch sử trong việc hình thành một nhận thức thông minh và đầy cảm thông hơn về các tình huống xã hội của hiện tại mà ở đó cá nhân đang sống mới là giá trị đạo đức lâu bền và có tính kiến tạo.

Tóm lại, một kinh nghiệm, tự bản chất, bao giờ cũng có những hệ lụy vượt ra ngoài giới hạn của cái thoạt đầu được nhận ra một cách hữu thức ở trong nó. Nhận ra được các mối liên hệ hoặc những hệ lụy đó tức là làm tăng ý nghĩa của kinh nghiệm. Mọi kinh nghiệm, dù thoạt nhìn bề ngoài có vẻ tầm thường thế nào đi nữa, vẫn có thể mang sự dồi dào vô cùng về ý nghĩa dựa vào việc mở rộng phạm vi các mối liên hệ có thể nhận ra. Sự giao tiếp bình thường với người khác là con đường dễ dàng nhất để tạo ra

sự mở rộng nói trên bởi nó liên kết các kết quả cuối cùng của kinh nghiệm của nhóm và thậm chí của chủng tộc, với kinh nghiệm trực tiếp của một cá nhân. Giao tiếp bình thường nghĩa là trong sự giao tiếp ấy có sự hứng thú của hai bên, một hứng thú chung, khiến cho người này muốn cho và người kia muốn nhận. Điều này tương phản lại với việc kể lại hoặc trình bày sự việc với mục đích chỉ để ghi nhớ những điều ấy vào trong đầu người khác, vì mục đích của việc đơn thuần kiểm tra xem người nghe ghi nhớ được bao nhiêu và có thể nhắc lại nguyên văn được bao nhiêu.

Địa lý và lịch sử là hai phương tiện quan trọng của nhà trường để đem lại sự mở rộng về ý nghĩa của một kinh nghiệm trực tiếp của cá nhân. Những việc làm năng động, như được mô tả ở chương trước [Chương XV], có thể mở rộng về không gian và thời gian trên cả phương diện Tự nhiên lẫn con người. Trừ phi chúng được dạy vì những lý do bề ngoài hoặc chỉ đơn thuần như là các phương thức của kỹ năng, giá trị giáo dục bậc nhất của chúng là ở chỗ chúng cung cấp con đường trực tiếp và thú vị nhất để bước vào thế giới rộng lớn của những ý nghĩa được trình bày trong môn lịch sử và địa lý. Mặc dù môn lịch sử làm rõ những hệ lụy của con người và môn địa lý làm rõ những mối liên hệ của tự nhiên, nhưng cả hai chủ đề này đều là hai mặt của cùng một cái toàn thể sống động, bởi vì cuộc sống của con người trong mối liên kết diễn ra liên tục trong tự nhiên, tự nhiên ấy không phải xét như là một môi trường ngẫu nhiên, mà như là chất liệu và phương tiện của phát triển.

Chương XVII

KHOA HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH HỌC

1. Cái logic và cái tâm lý. Như đã phát biểu, khoa học nghĩa là cái biết có được bằng các phương pháp quan sát, suy nghĩ, và chứng minh, được chủ tâm lựa chọn nhằm tìm ra được một nội dung ổn định và tin cậy. Khoa học bao hàm nỗ lực thông minh và kiên trì nhằm sửa đổi lại những niềm tin thịnh hành sao cho loại bỏ những gì là sai lầm, và bổ sung cho chúng tính chính xác, và trên hết là diễn đạt chúng sao cho các mối tương thuộc giữa các sự kiện có thể trở nên hiển nhiên nhất. Giống như mọi sự hiểu biết, khoa học là kết quả của hoạt động đem lại những thay đổi nào đó trong môi trường. Nhưng trong trường hợp của khoa học, đặc tính của hiểu biết khoa học là nhân tố kiểm soát của hoạt động và không phải là một sự kiện ngẫu nhiên của hoạt động. Trên cả phương diện logic lẫn giáo dục, khoa học là sự hoàn thành của cái biết, là giai đoạn cuối cùng của cái biết.

Nói ngắn gọn, khoa học nghĩa là một sự nhận ra những hàm ý hợp *logic* của mọi tri thức. Trật tự logic đó không phải là một hình thức được áp đặt lên cái biết; nó là hình thức đích thực của cái biết xét như đã được hoàn thành. Bởi trật tự đó nghĩa là, sự trình bày của nội dung là mang một tính chất như sau: chỉ ra cho bất cứ ai hiểu được nội dung của nó thì sẽ hiểu được những giả thuyết dẫn đến nội dung và những kết luận mà nội dung chỉ ra rõ ràng (xem Chương XIV, phần 3). Giống như việc nhà động vật học tài năng có thể tái tạo lại một con vật dựa vào một vài cái xương; trong lĩnh vực toán học và vật lý cũng vậy, từ hình thức của một phát biểu, chuyên gia trong vấn đề này có thể hình thành nên một ý niệm về hệ thống các chân lý mà phát biểu ấy có vị trí ở đó.

Tuy nhiên, đối với người không phải là nhà chuyên môn, hình thức hoàn thành nói trên lại là một điều cản trở. Chỉ bởi vì vật liệu được dùng

cho phát biểu là có liên quan đến sự tiến bộ của nhận thức xét như là một mục đích tự nó, cho nên các mối liên hệ giữa vật liệu [của khoa học] với vật liệu của đời sống hằng ngày bị che khuất. Đối với người không có chuyên môn, những chiếc xương đó chỉ là một sự gợi hiếu kỳ đơn thuần. Chừng nào anh ta chưa nắm chắc được các nguyên lý của môn động vật học, chừng nấy các nỗ lực làm gì với những khúc xương đó của anh ta sẽ vẫn là ngẫu nhiên và hú họa. Xét từ lập trường của học sinh, hình thức khoa học là một lý tưởng phải đạt tới, chứ không phải một xuất phát điểm để từ đó bắt đầu. Thế mà trong dạy học người ta có thói quen cho học sinh bắt đầu với những kiến thức cơ sở của khoa học dưới dạng phần nào đã được đơn giản hóa. Hệ quả tất yếu là một sự cô lập khoa học ra khỏi kinh nghiệm có ý nghĩa. Học sinh học các biểu trưng mà không có chìa khóa giải thích ý nghĩa của các biểu trưng ấy. Chúng học được một khối lượng lớn kiến thức chuyên môn nhưng lại không có khả năng tìm thấy các mối liên hệ giữa kiến thức đó với các đồ vật và hoạt động quen thuộc – học sinh thường chỉ đơn giản học được một vốn từ vựng cụ thể.

Có một sự cám dỗ rõ rệt để đi đến chỗ cho rằng, trình bày nội dung dưới hình thức hoàn thành của nó là con đường vương đạo để đi tới kiến thức. Còn gì đương nhiên hơn là việc cho rằng có thể tiết kiệm cho trẻ em thời gian và sức lực, tránh cho chúng sai lầm không cần thiết bằng cách để cho chúng bắt đầu từ chỗ mà các nhà khoa học tài giỏi đã dừng lại? Tác động của điều nói trên được ghi rõ ràng trong lịch sử của giáo dục. Học sinh bắt đầu học môn khoa học bằng những bài giảng trong đó chủ đề được sắp xếp thành những đề tài theo trật tự của người đã là chuyên gia. Các khái niệm và định nghĩa chuyên môn của chúng được đưa vào ngay từ đầu. Các quy luật được dạy ngay từ giai đoạn rất sớm, trong trường hợp tốt nhất chúng được kèm theo một vài chỉ dẫn về con đường mà con người đã tìm ra chúng. Học sinh học một "khoa học" thay vì học phương pháp khoa học để giải quyết vật liệu quen thuộc của kinh nghiệm bình thường. Phương pháp của nhà nghiên cứu bậc cao chi phối cách dạy học tại đại học; cách tiếp cận của bậc đại học lại được chuyển cho bậc trung học, và cứ như thế cho tới bậc thấp nhất, ngoại trừ những chỗ bỏ qua nào đó cốt làm cho chủ đề dễ hiểu hơn.

Phương pháp theo trình tự thời gian, nó bắt đầu với kinh nghiệm của người học và từ đó phát triển những phương thức đích thực của nghiên cứu khoa học, thường được gọi là phương pháp "tâm lý học", để phân biệt với phương pháp logic của chuyên gia hoặc nhà chuyên môn. Sự lãng phí hiển

nhiên về thời gian của phương pháp tâm lý học là xứng đáng, bởi bù lại học sinh lại có sự lĩnh hội tốt hơn và hứng thú sống động hơn. Ít nhất, học sinh hiểu được những gì mà nó học. Hơn nữa, trong khi làm theo những phương pháp được nhà khoa học sử dụng để đạt được cái biết hoàn thành, trong mối liên hệ với những vấn đề chọn lọc từ chất liệu của sự hiểu biết thông thường, thì học sinh có được khả năng độc lập để xử lý chất liệu phù hợp với trình độ của nó, và nó tránh được sự bối rối trí não và sự khó chịu tinh thần khi phải học chủ đề mà ý nghĩa của nó chỉ mang tính biểu trưng. Bởi vì số đông học sinh đều chẳng bao giờ trở thành chuyên gia khoa học, cho nên việc chúng cần phải hiểu sâu sắc phương pháp khoa học nghĩa là gì chứ không phải bắt chước ở tầm xa và gián tiếp những thành quả đã hoàn thành của nhà khoa học, lại càng là điều quan trọng hơn rất nhiều. Có thể học sinh sẽ không tiến xa trên "quãng đường đã đi", song những gì mà nó biết thì nó biết một cách chắc chắn và thông minh. Và có thể nói chắc chắn rằng, nếu có số ít nào đó sau này có thể trở thành chuyên gia khoa học thì chúng sẽ có được sự chuẩn bị tốt hơn so với nếu như chúng bị ngập trong một đống khổng lồ kiến thức chuyên môn được phát biểu một cách chuyên môn thuần túy và bằng những biểu trưng. Trên thực tế, những ai thành công trong lĩnh vực khoa học thì đều là những người tự mình tránh được những cái bẫy nói trên của cách dạy của nhà trường truyền thống.

Sự tương phản giữa kỳ vọng của những con người thuộc một hai thế hệ trước đây đã từng phấn đấu bất chấp những khó khăn tưởng như không thể vượt qua để khoa học có được một vị trí trong giáo dục, và kết quả thu được nói chung, là điều đáng phiền lòng. Herbert Spencer sau khi tìm hiểu xem tri thức nào là quan trọng nhất, đã kết luận rằng dù xét từ quan điểm nào đi nữa thì tri thức khoa học là quan trọng nhất. Nhưng luận điểm của ông vô tình đã thừa nhận rằng tri thức khoa học có thể được truyền đạt dưới một hình thức được làm sẵn. Bỏ qua *những phương pháp* mà nhờ đó nội dung của các hoạt động đời thường được biến đổi thành hình thức khoa học, luận điểm của ông đã cố tình bỏ qua cái phương pháp mà chỉ nhờ nó mà khoa học mới là khoa học. Dạy học thường được xuất phát dựa trên một ý đồ tương tự. Nhưng vật liệu được phát biểu dưới hình thức khoa học chính xác về mặt chuyên môn lại không có sức lôi cuốn vốn gắn liền với nó. Khi vật liệu được học trong những điều kiện như vậy nó tiếp tục là một khối lượng thông tin khô khan. Hơn nữa, so với phương thức trình bày đặc thù của văn chương, hình thức phát biểu nói trên còn khiến cho

kiến thức bị phân lìa hơn nữa ra khỏi mối tiếp xúc hiệu quả với các kinh nghiệm hằng ngày. Mặc dù vậy, chưa một ai cho rằng những yêu cầu nói trên là điều không thể chấp nhận đối với việc dạy môn khoa học. Bởi đối với học sinh, vật liệu được dạy như vậy *không phải* là khoa học.

Tiếp xúc với đồ vật và bài tập phòng thí nghiệm, đồng thời với một sự cải tiến lớn sách giáo khoa dựa trên ý đồ có tính diễn dịch nói trên, tự chúng không đủ để đáp ứng yêu cầu. Mặc dù chúng là một phần không thể thiếu của phương pháp khoa học, song chúng không đương nhiên làm thành phương pháp khoa học. Vật liệu hữu hình có thể được điều khiển bằng dụng cụ khoa học, nhưng vật liệu đó có thể, tự chúng và trong những phương pháp chúng được sử dụng, bị phân lìa ra khỏi vật liệu và phương pháp ở bên ngoài nhà trường. Những vấn đề được giải quyết [trong lớp học] có thể *chỉ là* những vấn đề của khoa học: tức là, những vấn đề xảy ra đối với một người đã hiểu rõ kiến thức về chủ đề đó. Có thể chúng ta tập trung toàn bộ sự chú ý vào việc có được kỹ năng thao tác kỹ thuật mà không có mối liên hệ giữa bài tập phòng thí nghiệm và vấn đề nằm trong nội dung. Đôi khi việc dạy học trong phòng thí nghiệm giống như một nghi lễ của tà giáo.[37]

Chúng ta vừa ngẫu nhiên nhắc tới rằng các phát biểu khoa học, tức hình thức hợp logic, hàm ý việc sử dụng các dấu hiệu hoặc biểu trưng. Dĩ nhiên, phát biểu nào cũng cần phải dùng đến ngôn ngữ. Nhưng trong ngôn ngữ mẹ đẻ, trí óc đi thẳng từ biểu trưng tới sự vật được biểu nghĩa. Mối liên kết với vật liệu quen thuộc là quá gần gũi cho nên trí óc không dừng lại ở dấu hiệu. Dấu hiệu chỉ được dùng để đại diện cho sự vật và hành động. Song thuật ngữ khoa học lại có một mục đích sử dụng được thêm vào. Thuật ngữ khoa học, như chúng ta đã thấy, không đại diện trực tiếp cho sự vật trong mục đích sử dụng thực tiễn của chúng trong kinh nghiệm, mà nó đại diện cho sự vật trong một hệ thống nhận thức. Dĩ nhiên, rốt cuộc chúng bao hàm cả những sự vật thuộc về sự hiểu biết của lương tri. Nhưng xét một cách trực tiếp, chúng không phải là cách gọi tên của những sự vật trong ngữ cảnh phổ biến, mà chúng được chuyển dịch thành các thuật ngữ của nghiên cứu khoa học. Nguyên tử, phân tử, công thức hóa học, tỉ lệ thức toán học trong nghiên cứu vật lý – tất cả trước hết đều có một ý nghĩa về lý

---

[37] Xét về mặt thực chứng, có thể tham khảo giá trị của các vấn đề nảy sinh trong công việc của nghề làm vườn, xưởng sản xuất v.v... [tại nhà trường] (xem Chương XV). Phòng thí nghiệm có thể được coi là một phương tiện bổ sung để cung cấp các điều kiện và dụng cụ để giải quyết tốt hơn các vấn đề đó. [J.D]

luận và chỉ có một nghĩa chỉ gián tiếp thuộc về kinh nghiệm. Chúng là những phương tiện để duy trì khoa học. Đối với các công cụ khác, ý nghĩa của chúng có thể được học dựa vào việc sử dụng. Chúng ta không thể tạo ra sự hiểu biết về ý nghĩa của các công cụ đó bằng cách chỉ ra những sự vật, mà chỉ có thể bằng cách chỉ ra công việc ở đó các công cụ được sử dụng như là một bộ phận của phương pháp nhận thức.

Thậm chí hình tròn, hình vuông v.v... của môn hình học cũng biểu thị một sự khác biệt so với hình tròn và hình vuông của hiểu biết đời thường, và một người càng học lên cao về toán học thì sự cách biệt sự vật của kinh nghiệm đời thường lại càng lớn. Những tính chất nào không có giá trị cho hiểu biết về các mối quan hệ không gian, bị bỏ ra ngoài; những tính chất nào có vai trò quan trọng cho mục đích trên thì được đề cao. Nếu một người đưa nghiên cứu của mình đi đủ xa, anh ta sẽ thấy rằng ngay cả những thuộc tính giữ vai trò quan trọng cho hiểu biết về không gian cũng nhường chỗ cho những thuộc tính giúp cho sự hiểu biết về những điều khác – có thể là hiểu biết về các mối tương quan phổ biến của con số. Thậm chí, các định nghĩa dựa vào khái niệm cũng không thể có bất kỳ gợi ý nào về hình dáng, kích thước hoặc hướng trong không gian. Điều này không có nghĩa chúng là những phát minh tinh thần không có thực, mà điều đó cho thấy rõ rằng các tính chất hữu hình trực tiếp đã được biến đổi thành công cụ cho một mục đích đặc biệt – mục đích của sự hệ thống hóa của lý thuyết. Trong bất kỳ cỗ máy nào, tình trạng ban đầu của vật liệu đều đã bị biến đổi bởi việc nó được làm cho phù hợp với việc sử dụng mang một mục đích nào đó. Không phải là vật liệu trong hình thức ban đầu của nó, mà là vật liệu trong sự biến đổi để sử dụng vào một mục đích nào đó, mới là điều quan trọng. Không một ai có hiểu biết về một cỗ máy lại có thể liệt kê được đầy đủ các vật liệu làm thành cấu tạo của cỗ máy đó, nhưng chỉ có anh ta mới biết được mục đích sử dụng các vật liệu và chỉ có anh ta mới có thể nói được tại sao các vật liệu lại được sử dụng xét như chúng là như vậy. Tương tự, một người hiểu được các khái niệm toán học chỉ khi nào anh ta nhận ra được các vấn đề mà ở đó các khái niệm đem lại tác dụng và nhận ra tính thiết thực cụ thể của các khái niệm đó trong việc giải quyết vấn đề. "Biết" các định nghĩa, nguyên tắc, công thức v.v... giống như biết tên các bộ phận của một cỗ máy mà không hề biết chúng có tác dụng gì. Trong cả hai trường hợp đó, ý nghĩa, tức nội dung lý thuyết, là những gì mà yếu tố [định nghĩa, nguyên tắc, công thức hoặc bộ phận của cỗ máy] hoàn thành trong [toàn bộ] hệ thống mà nó là một bộ phận.

2. **Khoa học và tiến bộ xã hội.** Thừa nhận rằng, sự phát triển của hiểu biết trực tiếp mà con người có được trong các hoạt động mang mối hứng thú xã hội đã được phát triển tiếp để trở thành một hình thức hoàn thành hợp logic, thì sẽ nảy sinh câu hỏi về vị trí của hình thức này trong kinh nghiệm. Câu trả lời nói chung là, khoa học đánh dấu sự giải phóng trí óc ra khỏi sự tôn sùng những mục đích mang tính tập tục và coi việc theo đuổi tri thức một cách có hệ thống là những mục đích mới. Khoa học là phương tiện của sự tiến bộ đang diễn tiến. Đôi khi, tiến bộ được coi là cốt ở việc tiến gần hơn nữa tới các mục đích được theo đuổi. Nhưng đó chỉ là hình thức thứ yếu của tiến bộ, bởi sự tiến bộ đó chỉ đòi hỏi sự cải tiến về phương tiện của hành động hoặc sự tiến bộ về kỹ thuật. Về cơ bản, những phương thức quan trọng hơn của tiến bộ cốt ở việc làm phong phú các mục đích trước đó và hình thành những mục đích mới mẻ. Khao khát không phải là một đại lượng cố định cũng như tiến bộ không chỉ nghĩa là sự tăng lên về mức độ thỏa mãn. Cùng với trình độ văn minh ngày càng tăng và sự làm chủ Tự nhiên theo cách mới, con người có thêm những khao khát mới, có thêm những đòi hỏi mới về các đặc tính của thỏa mãn, bởi trí thông minh nhận ra những khả năng hành động mới mẻ. Việc dự phóng những khả năng mới mẻ dẫn đến việc tìm kiếm các phương tiện thực hiện mới, và tiến bộ xảy ra; trong khi đó, việc khám phá ra những vật thể còn chưa được sử dụng tới, dẫn đến sự gợi ý những mục đích mới.

Thành quả vĩ đại của những phát minh xuất phát từ việc sử dụng trí tuệ vào việc làm chủ những bí ẩn của Tự nhiên là bằng chứng cho thấy khoa học là phương tiện quan trọng bậc nhất của việc hoàn thiện sự kiểm soát phương tiện hành động. Sự đổi thay kỳ diệu của sản xuất và phân phối được gọi bằng cái tên “cách mạng công nghiệp” là kết quả của khoa học thực nghiệm. Đường sắt, tàu thủy chạy bằng hơi nước, động cơ điện, điện thoại và điện tín, xe hơi, máy bay và khinh khí cầu là những bằng chứng rõ ràng của việc áp dụng khoa học trong đời sống. Song, nếu không có hàng ngàn phát minh ít gây chú ý hơn mà nhờ đó khoa học tự nhiên đã được biến thành phương tiện phục vụ cho đời sống hằng ngày của chúng ta, thì chẳng có phát minh nào nói trên lại có được ý nghĩa quan trọng đến thế.

Cần thừa nhận rằng, ở mức độ đáng kể nào đó, sự tiến bộ có được theo cách như trên chỉ là tiến bộ về kỹ thuật: nó đem lại phương tiện hiệu quả hơn để thỏa mãn những khao khát tồn tại trước đó, hơn là làm biến đổi về đặc tính các mục đích của con người. Chẳng hạn, không có nền văn minh cận đại nào có thể sánh bằng nền văn minh Hy Lạp trên mọi phương diện.

Khoa học vẫn còn là điều mới xuất hiện cách đây không lâu, cho nên nó vẫn chưa được hấp thu vào trong xu hướng tình cảm và trí tưởng tượng. Con người vận động nhanh hơn và chắc chắn hơn tới chỗ thực hiện được các mục đích của mình, song các mục đích ấy vẫn chủ yếu giữ nguyên tính chất như trước khi có sự soi sáng của khoa học. Sự kiện này đặt ra cho giáo dục trách nhiệm phải sử dụng khoa học theo cách làm thay đổi thái độ tưởng tượng và cảm xúc quen thuộc, chứ không chỉ bỏ mặc khoa học như là sự kéo dài đôi tay và đôi chân vật chất của chúng ta.

Tiến bộ khoa học đã làm thay đổi suy nghĩ của con người về các mục đích và lợi ích của đời sống, tới một mức độ đủ để đưa ra ý niệm nào đó về bản chất của trách nhiệm nói trên và các phương pháp đáp ứng trách nhiệm đó. Khi khoa học có tác dụng trong hoạt động của con người, nó đập vỡ những rào cản tự nhiên đã từng ngăn cách con người; nó mở rộng rất nhiều phạm vi của giao tiếp. Nó làm xuất hiện sự phụ thuộc lẫn nhau về các mối hứng thú trên quy mô vô cùng rộng lớn. Nó tạo ra niềm tin vững chãi vào khả năng kiểm soát tự nhiên vì những lợi ích của nhân loại và bằng cách ấy nó hướng dẫn con người nhìn tới tương lai thay vì nhìn về quá khứ. Sự xảy ra đồng thời giữa lý tưởng của tiến bộ và tiến bộ của khoa học không phải là sự trùng hợp ngẫu nhiên đơn thuần. Trước khi có tiến bộ khoa học, con người coi thời cổ đại xa xưa là thời đại hoàng kim. Giờ đây con người đối mặt với tương lai bằng một niềm tin chắc chắn rằng trí tuệ được sử dụng thích đáng có thể loại bỏ được những tai họa từng được coi là không tránh khỏi. Chinh phục căn bệnh đang hoành hành không còn là một ước mơ nữa; thủ tiêu cái nghèo không phải là hi vọng không tưởng. Khoa học đã giúp con người làm quen với khái niệm phát triển, trên thực tế sự làm quen này xảy ra trong quá trình con người kiên trì từng bước cải thiện di sản của nhân loại chung.

Như vậy, vấn đề của việc sử dụng khoa học trong giáo dục là, tạo ra một trí thông minh chứa đầy niềm tin vào khả năng tự nó điều khiển những vấn đề của con người. Dựa vào giáo dục để làm cho phương pháp của khoa học thấm sâu vào thói quen có nghĩa là sự giải phóng khỏi phương pháp của kinh nghiệm và giải phóng khỏi sự khuôn sáo sinh ra bởi phương pháp dựa vào kinh nghiệm. Trong cách dùng thông thường của từ "duy nghiệm", nó không có nghĩa "có mối liên hệ với kinh nghiệm", đúng hơn nó nghĩa là "thô thiển" và "không dựa vào lý trí". Trong hoàn cảnh thiếu vắng khoa học mang tính thực nghiệm, tất cả các hệ thống triết học thống trị trong quá khứ đều đã coi kinh nghiệm là đối lập lại với lý tính và

cái thực sự duy lý tính. Hiểu biết kinh nghiệm nghĩa là hiểu biết được tích lũy qua vô số các trường hợp của quá khứ mà không có sự nhận thức dựa vào trí thông minh về nguyên lý của bất kỳ trường hợp nào. Bảo rằng y học là mang tính duy nghiệm có nghĩa là y học *không phải* là khoa học, mà nó là một phương thức thực hành dựa trên những quan sát được tích lũy về các căn bệnh và các phương pháp chữa trị được sử dụng hầu như tùy tiện. Một phương thức thực hành như vậy tất yếu là được chăng hay chớ; sự thành công phụ thuộc vào may rủi. Phương thức đó thích hợp với lừa dối và bịp bợm. Nghề nghiệp nào bị kiểm soát "bằng kinh nghiệm" thì ngăn cản những áp dụng trí thông minh một cách kiến tạo; nó lệ thuộc vào việc tuân thủ mù quáng những mô hình đã hình thành vững chắc trong quá khứ. Khoa học mang tính thực nghiệm nghĩa là khả năng sử dụng các kinh nghiệm quá khứ như là tay sai chứ không phải ông chủ của trí óc. Nó có nghĩa là, lý trí vận hành ở bên trong kinh nghiệm, chứ không phải vượt ra ngoài kinh nghiệm, để đem lại cho kinh nghiệm một đặc tính sau đây: thông minh hoặc duy lý tính. Khoa học tức là kinh nghiệm trở thành duy lý tính. Như vậy, tác động của khoa học là làm thay đổi ý niệm của con người về Tự nhiên và những khả năng cố hữu của kinh nghiệm. Vì lẽ ấy, khoa học làm thay đổi cả ý niệm và sự hoạt động của lý tính. Thay vì khoa học là cái vượt ra ngoài kinh nghiệm, tồn tại cách biệt, tách rời, liên quan đến một lĩnh vực siêu phàm chẳng có liên hệ gì với những sự kiện được trải nghiệm của đời sống, nó lại được nhận thấy là sinh ra trong kinh nghiệm: – nhờ yếu tố này mà kinh nghiệm quá khứ được gạn lọc và được biến thành công cụ của khám phá và tiến bộ.

Chữ "trừu tượng" mang tiếng khá xấu trong cách nói thông thường, bởi nó được dùng không phải chỉ để biểu thị cái gì đó sâu sắc và khó khăn mới hiểu được, mà còn biểu thị cái rất xa cách với đời sống. Nhưng trừu tượng là một đặc điểm không thể thiếu của quá trình điều khiển hoạt động một cách có suy nghĩ. Các tình huống quả thực không bao giờ tự lặp lại. [Nhưng] thói quen lại đối xử với những sự kiện mới xảy ra như thể chúng giống hệt với những sự kiện đã xảy ra; do đó, chỉ cần như vậy là đủ khi mà yếu tố khác biệt hoặc yếu tố mới lạ là không đáng kể để có thể ảnh hưởng tới mục đích hiện tại. Nhưng khi yếu tố mới lạ đòi hỏi người ta phải lưu ý đặc biệt, thì phản ứng tùy tiện là sự trông cậy duy nhất trừ phi người ta sử dụng đến sự trừu tượng hóa. Bởi trừu tượng hóa tức là chủ tâm lựa chọn trong nội dung của kinh nghiệm cũ điều gì được cho là hữu ích cho việc giải quyết nội dung mới. Nó nghĩa là chuyển giao hữu thức một ý nghĩa

gắn trong kinh nghiệm quá khứ để sử dụng nó vào một kinh nghiệm mới. Trừu tượng hóa chính là huyết mạch của trí thông minh, của sự chủ tâm làm cho một kinh nghiệm có thể sử dụng được vào việc hướng dẫn một kinh nghiệm khác.

Khoa học duy trì quá trình biến đổi hoàn toàn nói trên của nội dung có trước ở trên một quy mô rộng. Mục đích của khoa học là giải phóng một kinh nghiệm ra khỏi tất cả những gì mang tính cá nhân thuần túy và mang tính hoàn toàn trực tiếp; mục đích của khoa học là tách ra bất cứ cái gì mà nó có chung với nội dung của các kinh nghiệm khác, và bởi vì đó là cái "thuộc về chung" cho nên nó có thể được giữ lại cho mục đích sử dụng *mới*. Như vậy, khoa học là một yếu tố không thể thiếu của tiến bộ xã hội. Mọi kinh nghiệm xét như nó đang xảy ra, cho dù kinh nghiệm ấy có thể mang ý nghĩa quý báu đối với cá nhân có dính líu tới, nó đều mang rất nhiều tính riêng biệt và tính không thể lặp lại. Xét từ quan điểm của khoa học, vật liệu đó là có tính ngẫu nhiên, trong khi đó những đặc tính được chia sẻ rộng rãi thì mang tính thực chất. Bất cứ cái gì mang tính chất duy nhất trong tình huống, bởi vì nó phụ thuộc vào những tính chất riêng biệt của cá nhân và tính trùng hợp ngẫu nhiên của hoàn cảnh, thì đều không có giá trị đối với người khác; vì thế, nếu như điều được chia sẻ không được trừu tượng hóa và không được ấn định bằng một biểu trưng phù hợp, thì hầu như mọi giá trị của kinh nghiệm đều biến mất một cách ngẫu nhiên. Nhưng nhờ sự trừu tượng hóa và việc sử dụng các thuật ngữ để ghi lại cái được trừu tượng, nhân loại có thể tùy ý sử dụng một cách lâu bền cái giá trị cuối cùng của kinh nghiệm cá nhân. Không một ai có thể biết trước đích xác khi nào và bằng cách nào cái giá trị ấy có thể có được mục đích sử dụng mới. Trong quá trình phát triển những sự trừu tượng hóa, nhà khoa học giống như thể một người sản xuất ra các công cụ và ông ta không biết được ai sẽ sử dụng cũng như khi nào sẽ sử dụng các công cụ ấy. Nhưng so với các công cụ cơ khí, công cụ trí tuệ linh hoạt hơn rất nhiều về phạm vi thích nghi.

Tổng quát hóa là cái tương ứng với trừu tượng hóa. Tổng quát hóa là sự hoạt động của một sự trừu tượng hóa trong khi nó được áp dụng vào một kinh nghiệm mới mẻ cụ thể – tức sự trừu tượng hóa ấy được mở rộng để làm sáng tỏ và điều khiển các tình huống mới. Mối quan hệ với những sự vận dụng nói trên là tất yếu để cho trừu tượng hóa đem lại kết quả thay vì nó là một chủ nghĩa hình thức vô dụng chỉ có giá trị cho chính nó. Về bản chất, tổng quát hóa là một công cụ xã hội. Khi con người chỉ đồng nhất các mối hứng thú của mình với mối hứng thú của một nhóm hẹp, khi ấy

các sự tổng quát hóa của họ cũng bị giới hạn theo. Điểm nhìn ấy không cho phép một sự quan sát rộng rãi và tự do. Suy nghĩ của con người bị ràng buộc vào một không gian thu nhỏ và một thời gian ngắn ngủi – bị giới hạn vào các tập quán được thừa nhận của con người xét như một tiêu chuẩn để đánh giá mọi giá trị có thể xảy ra. Trừu tượng hóa và tổng quát hóa khoa học giống như việc lợi dụng được quan điểm của *bất kỳ* ai, bất kể người đó đang ở vị trí nào về thời gian và không gian. Mặc dù sự giải phóng nói trên ra khỏi những điều kiện và tình tiết của các kinh nghiệm cụ thể giải thích vì sao khoa học lại có tính xa cách, "trừu tượng", thì nó cũng giải thích phạm vi rộng lớn và không hạn chế của những áp dụng hiệu quả mới mẻ.

Con người ghi lại, cố định và truyền đạt cái trừu tượng bằng các thuật ngữ và nhận định. Một nghĩa bị tách rời khỏi một kinh nghiệm cụ thể thì không thể tồn tại lơ lửng trong không khí. Nó cần phải có một chỗ trú ngụ tại một nơi nào đó. Tên gọi mang lại cho ý nghĩa trừu tượng một địa điểm trú ngụ và một hình hài cụ thể. Như vậy, sự phát biểu hệ thống hóa không phải là một cái đến sau sự suy tưởng hoặc một sản phẩm phụ; nó là không thể thiếu để hoàn thành công việc của suy tưởng. Con người biết rất nhiều điều mà họ không thể diễn đạt, nhưng sự hiểu biết như vậy vẫn chỉ mang tính thực dụng, trực tiếp và riêng tư. Một cá nhân có thể sử dụng sự hiểu biết đó cho bản thân mình; anh ta có thể dựa vào đó để hành động có hiệu quả. Nghệ sỹ và người chỉ huy thường có hiểu biết trong trạng thái này. Song, sự hiểu biết đó là có tính riêng tư, không thể chuyển giao, và mang tính bản năng, có thể nói như vậy. Để phát biểu có hệ thống một kinh nghiệm, một người phải tính đến một cách hữu thức các kinh nghiệm của người khác. Anh ta phải tìm ra một quan điểm bao gồm trong đó cả kinh nghiệm của người khác lẫn kinh nghiệm của chính mình. Nếu không thế, không ai hiểu nổi sự truyền đạt của anh ta. Anh ta nói một thứ ngôn ngữ mà không một ai hiểu nổi. Trong khi thành công quan trọng nhất của nghệ thuật văn chương là ở chỗ nó phát biểu những kinh nghiệm sao cho chúng có ý nghĩa vô cùng lớn đối với người khác, thì từ vựng của khoa học lại được dùng vào một mục đích theo cách khác: để diễn đạt bằng các biểu tượng ý nghĩa của các sự vật được trải nghiệm, để cho bất kỳ ai muốn hiểu chúng thì đều phải học môn khoa học đó. Phát biểu thẩm mỹ làm bộc lộ và làm nổi bật ý nghĩa của các kinh nghiệm mà ta đã trải qua; phát biểu khoa học thì cung cấp cho ta các công cụ để kiến tạo các kinh nghiệm mới mẻ mang các ý nghĩa đã được biến đổi.

Để kết luận: khoa học là bổn phận của trí thông minh trong dự phóng và kiểm soát các kinh nghiệm mới mẻ, trách nhiệm ấy được theo đuổi một cách có hệ thống, có chủ tâm và trên một quy mô nhờ vào sự giải phóng khỏi những giới hạn của thói quen. Khoa học là phương tiện duy nhất của tiến bộ có tính hữu thức, để phân biệt với tiến bộ ngẫu nhiên. Và cho dù đặc tính tổng quát, đặc tính cách biệt với những điều kiện cá nhân đã tạo ra cho khoa học một đặc tính chuyên môn và tách rời nào đó, thì các đặc tính này vẫn rất khác biệt với những đặc tính chuyên môn và tách rời của quá trình lý thuyết hóa dựa vào tư biện thuần túy. Quá trình thứ hai bị di chuyển vĩnh viễn ra khỏi thực hành; quá trình thứ nhất chỉ tạm thời đứng tách ra độc lập vì lợi ích của việc áp dụng rộng rãi hơn và tự do hơn trong hành động cụ thể xảy ra sau này. Có một kiểu lý luận vẩn vơ, nó đối lập lại với thực hành; song, lý luận khoa học đích thực thì bao giờ cũng phù hợp với thực hành xét như là phương thức của việc mở rộng lý luận đó và điều khiển lý luận đó tới những khả năng xảy ra mới mẻ.

3. Chủ nghĩa tự nhiên và chủ nghĩa nhân văn trong giáo dục. Trong [lịch sử] giáo dục, có tồn tại một truyền thống coi khoa học là đối lập lại với văn chương và lịch sử trong chương trình học. Có thể dễ dàng giải thích về mặt lịch sử sự tranh chấp giữa đại diện của hai mối quan tâm nói trên. Trước khi xuất hiện khoa học thực nghiệm, văn chương, ngôn ngữ và một triết lý văn chương đã cố thủ vững chắc trong tất cả những thiết chế cao cấp của học vấn. Lẽ đương nhiên, các đại diện của mối quan tâm thứ hai [văn chương và lịch sử] đã buộc phải thuyết phục người khác tin vào phương pháp của họ. Mối quan tâm được củng cố vững chắc và được bảo vệ không dễ dàng chịu từ bỏ sự độc quyền nó đang nắm giữ. Song, sự giả định, dù của bên nào đi nữa, rằng chỉ có ngôn ngữ và sản phẩm văn chương mới mang đặc tính nhân văn, và rằng khoa học thì mang ý nghĩa vật chất thuần túy, là một quan niệm sai lầm và nó dễ phá hỏng mục đích sử dụng vào giáo dục của cả hai môn học nói trên. Đời sống con người không thể xảy ra tại một nơi biệt lập cũng như Tự nhiên không thể chỉ là một bối cảnh sân khấu để thực hiện vở kịch của đời sống con người (xem Chương XVI [Mối quan hệ giữa hoàn cảnh tự nhiên với các hoạt động xã hội hoàn toàn không giống như mối quan hệ giữa một sân khấu của buổi biểu diễn và sự trình diễn một vở kịch]). Đời sống con người bị ràng buộc vào các tiến trình của tự nhiên; sự nghiệp của nó, dù thành công hay thất bại, đều phụ thuộc vào phương pháp tham gia của tự nhiên vào sự nghiệp

ấy. Khả năng kiểm soát có chủ tâm các công việc của mình, phụ thuộc vào việc con người có khả năng điều khiển các năng lượng của tự nhiên vào việc sử dụng có mục đích: một năng lực mà chính nó lại phụ thuộc vào sự nhận thức được các tiến trình của tự nhiên. Dù khoa học tự nhiên có ý nghĩa thế nào đối với người chuyên gia, thì vì các mục đích của giáo dục, khoa học vẫn là sự hiểu biết về những điều kiện hành động của con người. Nhận thức được về môi trường nơi sự giao tiếp xã hội diễn ra, và về các phương tiện và những sự cản trở đối với sự phát triển không ngừng của mối giao tiếp ấy, tức là làm chủ được một tri thức hoàn toàn mang đặc tính nhân văn. Người nào không biết gì về lịch sử của khoa học thì cũng không biết gì về những tranh đấu của nhân loại để chuyển từ thói quen và ý thích bất thường, từ chỗ bị khuất phục có tính mê tín trước tự nhiên, từ chỗ cố gắng nhằm sử dụng tự nhiên vào những mục đích ma thuật, cho đến khi con người có được sự tự chủ về trí tuệ như ngày nay. Nói rằng có thể dạy môn khoa học như một tập hợp những sự áp dụng hình thức và mang tính chuyên môn, là điều hoàn toàn đúng. Điều này xảy ra hễ khi nào kiến thức về thế giới này được biến thành một mục đích tự nó. Tuy nhiên, việc phương pháp giáo dục như vậy không thể tạo ra văn hóa lại không phải là bằng chứng về sự đối lập giữa tri thức về tự nhiên và mối quan tâm nhân văn, mà đó là bằng chứng cho thấy một quan điểm giáo dục sai lầm.

Bản thân việc không thích sử dụng tri thức khoa học xét như nó đang tạo ra kết quả trong các nghề nghiệp của con người, là tàn dư của một nền văn hóa có tính quý tộc trị. Quan niệm coi tri thức "ứng dụng" dù sao chăng nữa cũng kém giá trị hơn tri thức "thuần túy", là điều tất nhiên xảy ra trong một xã hội mà ở đó mọi công việc hữu ích đều do các nô lệ và nông nô thực hiện, và ở đó nghề nghiệp được kiểm soát bởi các mô hình được đặt ra theo tập tục, hơn là dựa vào trí thông minh. Khi đó, khoa học, tức cái biết ở trình độ cao nhất, bị đồng nhất với việc lý thuyết hóa thuần túy và bị tách rời khỏi mọi vận dụng vào các mục đích của đời sống; và cái biết liên quan đến các nghề nghiệp hữu ích thì chịu chung điều sỉ nhục như các giai cấp tham gia vào các nghề nghiệp ấy (xem Chương XIX dưới đây). Quan niệm về khoa học ra đời theo cách như vậy đã tồn tại dai dẳng ngay cả sau khi khoa học đã thừa nhận công cụ của các nghề nghiệp, sử dụng chúng để sản sinh ra tri thức, và ngay cả sau khi nền dân chủ ra đời. Tuy nhiên, coi lý thuyết chỉ như là lý thuyết, tức lý thuyết có liên quan đến nhân loại, lại mang nhiều ý nghĩa đối với con người hơn là lý thuyết liên quan đến một thế giới vật chất đơn thuần. Khi chấp nhận tiêu chí của tri

thức được đề ra bởi một nền văn hóa có tính văn chương và xa lạ với những nhu cầu thiết thực của số đông con người, những người chủ trương nền giáo dục đề cao khoa học đã tự đặt mình vào một tình thế bất lợi có tính chiến lược. Chừng nào họ còn duy trì quan niệm về khoa học thích hợp với phương pháp thực nghiệm của khoa học và những xu hướng của một xã hội dân chủ và công nghiệp, chừng ấy họ không khó khăn để chứng minh rằng khoa học tự nhiên còn mang tính nhân văn cao hơn một chủ nghĩa tự cho là nhân văn nhưng nó lại đặt các kiểu giáo dục của nó trên nền tảng của những mối quan tâm riêng của một giai cấp nhàn hạ.

Bởi, như chúng ta đã từng phát biểu, các môn học nhân văn sẽ bị cản trở nếu chúng được đặt trong sự đối lập lại với môn học về tự nhiên. Chúng có khuynh hướng tự thu nhỏ lại thành các môn học chỉ liên quan đến văn chương và ngôn ngữ, và rồi thì các môn học đó lại co lại thành các "môn văn học cổ đại", thành môn học về các từ ngữ. Bởi vì các ngôn ngữ hiện đại hiển nhiên có thể được đem ra sử dụng, và vì thế chúng bị rơi vào tình trạng bị cấm đoán. Khó lòng tìm thấy trong lịch sử điều gì mỉa mai hơn là việc giáo dục đã đồng nhất các "môn khoa học nhân văn" với chỉ riêng kiến thức về tiếng Hy Lạp và tiếng Latin. Nghệ thuật và các thiết chế của Hy Lạp và La Mã [cổ đại] đã có những đóng góp quan trọng cho nền văn minh của chúng ta, đến nỗi bao giờ chúng ta cũng có nhiều cơ hội nhất để làm quen với chúng. Song, coi chúng là các môn học nhân văn *nhất hạng* sẽ kéo theo việc chủ tâm coi nhẹ những khả năng xảy ra của nội dung mà quần chúng có thể tiếp cận trong giáo dục, và có khuynh hướng nuôi dưỡng một thái độ trưởng giả hẹp hòi: thái độ trưởng giả của một giai cấp có học vấn mà biểu hiện của nó là những điều ngẫu nhiên của cơ hội chỉ dành riêng cho nó. Tri thức mang đặc tính nhân văn không phải bởi nó nói *về* những sản phẩm của con người trong quá khứ, mà bởi vì nó *làm* gì để giải phóng trí thông minh và lòng cảm thông của con người. Bất kỳ nội dung nào đem lại được kết quả trên thì đều là mang tính nhân văn, và bất kỳ nội dung nào không đem lại kết quả nói trên thì thậm chí còn không phải là nội dung của giáo dục.

Tóm lại, khoa học là thành quả của những nhân tố có tính nhận thức trong kinh nghiệm. Thay vì bằng lòng với một phát biểu đơn thuần về những gì đã được kinh nghiệm cá nhân và kinh nghiệm tập tục chấp nhận, khoa học nhắm tới một cách trình bày làm bộc lộ những suối nguồn, căn cứ, và hệ quả của một niềm tin. Kết quả của mục tiêu này là tính chất hợp

logic của các phát biểu. Trên phương diện giáo dục, cần lưu ý rằng những đặc điểm logic của phương pháp, bởi vì chúng thuộc về nội dung đã đạt tới một trình độ cao về sự tinh tế trí tuệ, cho nên chúng khác với phương pháp của người học – tức thứ tự theo thời gian đi từ một đặc tính thô thiển hơn tới một đặc tính tinh tế hơn của kinh nghiệm. Khi sự kiện này bị cố tình bỏ qua, khoa học được coi như là kiến thức vô cùng cần thiết, tuy nhiên chúng ít hấp dẫn hơn và cách biệt hơn so với kiến thức thông thường, chúng được phát biểu bằng một từ vựng xa lạ và chuyên môn. Nhiệm vụ của môn khoa học trong chương trình học là ở chỗ nó đã thực hiện điều sau đây cho chủng tộc: sự giải phóng khỏi những sự kiện cục bộ và nhất thời của kinh nghiệm, và mở ra những viễn cảnh trí tuệ đã từng bị che khuất bởi những sự kiện ngẫu nhiên của thói quen và sở thích cá nhân. Các đặc điểm logic của trừu tượng hóa, tổng quát hóa và phát biểu thành hệ thống rõ ràng, đều gắn liền với chức năng trên. Trong khi giải phóng một ý niệm ra khỏi bối cảnh ra đời cụ thể của nó và đem lại cho nó một mối quan hệ rộng hơn, khi ấy các kết quả của kinh nghiệm của bất kỳ cá nhân nào cũng đều được sử dụng bởi tất cả mọi người. Như vậy, về cơ bản và trên phương diện triết học, khoa học tức là phương tiện của tiến bộ xã hội nói chung.

Chương XVIII

GIÁ TRỊ CỦA GIÁO DỤC

Khi bàn về mục tiêu và hứng thú [trong giáo dục] [tại Chương XVIII và Chương X], chúng ta cũng đã xem xét tới các giá trị của giáo dục. Những giá trị cụ thể của giáo dục thường được bàn tới trong các lý luận giáo dục là không khác với các mục tiêu [của giáo dục] mà các lý thuyết đó thường nêu ra. Những mục tiêu đó là chẳng hạn tính vị lợi, văn hóa, thông tin, sự chuẩn bị cho tính hiệu quả xã hội, kỷ luật hoặc khả năng tinh thần v.v... Khía cạnh làm nên giá trị của các mục tiêu nói trên đã được đề cập trong phân tích của chúng ta về bản chất của hứng thú, và không có sự khác biệt giữa nói về nghệ thuật xét như là một mối hứng thú hoặc mối quan tâm và việc gọi nó là một giá trị. Tuy nhiên, tranh luận về các giá trị thường ngẫu nhiên xoay quanh việc xem xét các mục đích khác nhau của các môn học trong chương trình học. Đó là một phần của nỗ lực nhằm biện minh cho các môn học dựa vào việc chỉ ra những đóng góp có ý nghĩa cho đời sống có từ việc học các môn học đó. Như vậy, một bàn luận dứt khoát tới các giá trị của giáo dục sẽ cung cấp cơ hội để xem xét, một mặt, sự bàn luận trước đây về mục tiêu và hứng thú trong giáo dục, và mặt khác, sự bàn luận về chương trình học, bằng cách tìm ra mối liên hệ giữa chúng với nhau [giữa mục tiêu với hứng thú và các môn học].

1. Bản chất của sự hình dung [hiểu ra] hoặc đánh giá [cảm thụ]. Phần lớn kinh nghiệm của chúng ta đều là mang tính gián tiếp; nó phụ thuộc vào các dấu hiệu nằm ở giữa sự vật và bản thân chúng ta, những dấu hiệu ấy đại diện cho sự vật hoặc là chính sự vật. Tham gia vào cuộc chiến tranh, chia sẻ những nguy hiểm và gian khổ, là một chuyện; nghe kể về nó hoặc đọc về nó, lại là chuyện khác hẳn. Mọi ngôn ngữ, mọi biểu trưng đều là phương tiện của một kinh nghiệm; [nhưng] ở ngôn ngữ chuyên ngành,

kinh nghiệm được tạo ra bằng phương tiện ngôn ngữ lại bị "biến thành phương tiện". Kinh nghiệm ấy trái ngược lại hẳn với một kinh nghiệm trực tiếp, trực diện, tức điều gì đó mà chúng ta tham gia một cách sống động, chúng ta đích thân tham gia thay vì thông qua sự can thiệp của phương tiện trung gian. Như chúng ta đã thấy, kinh nghiệm cá nhân, kinh nghiệm gắn trực tiếp với đời sống sống động, là rất giới hạn. Nếu như không có sự can thiệp của các phương tiện đại diện cho những sự việc không tồn tại trước mắt và xảy ra ở một nơi xa về không gian, thì kinh nghiệm của chúng ta vẫn hầu như chỉ dừng lại ở trình độ của kinh nghiệm của loài vật. Mỗi bước tiến lên từ tình trạng dã man tới văn minh đều phụ thuộc vào sự can thiệp của các phương tiện làm mở rộng phạm vi của kinh nghiệm có tính trực tiếp đơn thuần và làm cho ý nghĩa của kinh nghiệm trở nên sâu sắc và mở rộng bởi nó có mối liên hệ với những sự vật chỉ có thể được trình bày bằng dấu hiệu hoặc biểu trưng. Sự kiện này chắc chắn là nguyên nhân của khuynh hướng đồng nhất một người thất học với một người mù chữ – chúng ta phụ thuộc quá nhiều vào "chữ viết" để có được kinh nghiệm đang tồn tại mang tính trung gian hoặc gián tiếp.

Đồng thời (như chúng ta đã có nhiều dịp xem xét tới), luôn tồn tại một nguy cơ rằng, các biểu trưng không phải bao giờ cũng thực sự tương ứng với cái được chúng đại diện; nguy cơ đó là, thay vì thực sự gợi ra cái vắng mặt và cái xa xôi theo cách nào đó để nó tham gia vào kinh nghiệm hiện tại, phương tiện biểu trưng ngôn ngữ lại trở thành một mục đích tự nó. Giáo dục chính thức dễ gặp phải nguy cơ này nhất, kết quả là sự biết chữ bao giờ cũng đi kèm với sự "sính sách vở" đơn thuần, điều hay được gọi bằng từ "lý thuyết suông". Trong lối nói của ngôn ngữ thông thường, câu một "khả năng hình dung" được dùng để biểu lộ tính tức khắc, nhiệt tình và sự gần gũi của một kinh nghiệm trực tiếp, trái ngược lại với nó là tính lãnh đạm, thiếu nhiệt tình, và dửng dưng của một kinh nghiệm trung gian. Các từ "hình dung trong đầu" và "đánh giá" (hoặc đánh giá *đúng*) là những cách gọi tinh tế hơn của khả năng hình dung về một sự vật. Không thể nào định nghĩa được các khái niệm trên trừ phi bằng các cụm từ đồng nghĩa, chẳng hạn, "nhận ra đúng cái tồn tại thật" và "thực sự đánh giá đúng" v.v... bởi cách duy nhất để hiểu đúng được ý nghĩa của một kinh nghiệm trực tiếp là trải qua kinh nghiệm ấy. Nhưng có sự khác biệt giữa việc đọc một bản mô tả có tính chuyên môn về một bức tranh và việc nhìn thấy bức tranh; tức sự khác biệt giữa việc chỉ đơn thuần ngắm bức tranh ấy và việc bị xúc động bởi nó; giữa việc học các phương trình toán học về ánh sáng và

việc bị xúc động trước ánh sáng chợt lóe lên rực rỡ một cách cụ thể giữa một khung cảnh thiên nhiên mờ sương.

Như vậy, chúng ta gặp phải nguy cơ sau đây: kỹ thuật và những hình thức tượng trưng thuần túy khác có xu hướng xâm phạm vào phạm vi của những đánh giá trực tiếp; nói cách khác, đó là khuynh hướng cho rằng học sinh khi sinh ra đã có một nền tảng của nhận thức trực tiếp về các tình huống đủ để nhà trường có thể đặt chồng lên đó kinh nghiệm trung gian của các môn học có hệ thống của nhà trường. [Nhưng] vấn đề không đơn thuần liên quan đến số lượng hoặc khối lượng. Kinh nghiệm đủ để gọi là trực tiếp [của học sinh] thì thậm chí còn hơn cả vấn đề của chất lượng; nó phải là loại kinh nghiệm có thể nối kết dễ dàng và hiệu quả với vật liệu mang tính biểu trưng của dạy học. Trước khi có thể bắt đầu việc truyền đạt những sự kiện và khái niệm dựa vào phương tiện của các dấu hiệu mà không gặp phải nguy cơ nói trên, giáo dục nhà trường phải cung cấp những tình huống đích thực, ở đó sự tham gia sẽ giúp cho cá nhân hiểu được ý nghĩa của vật liệu và các vấn đề được truyền đạt bởi vật liệu ấy. Xét từ lập trường của học sinh, kinh nghiệm thu được từ quá trình trên là có giá trị vì lợi ích của chính nó; xét từ lập trường của người thầy, kinh nghiệm đó còn là phương tiện cung cấp nội dung cần thiết để học sinh hiểu được sự truyền đạt dựa vào các dấu hiệu, và là phương tiện để khơi gợi ở học sinh thái độ sẵn sàng tiếp thu và quan tâm tới vật liệu được truyền đạt bằng các biểu trưng.

Lý luận về nội dung giáo dục được trình bày đại cương [tại Chương XIV] đã đáp ứng đòi hỏi nói trên về nền tảng của khả năng nhận thức và đánh giá [của học sinh] như nói ở trên bằng cách sau: [đưa vào nhà trường] hoạt động giải trí và những việc làm năng động tương ứng với những tình huống xã hội điển hình. Không cần phải bổ sung điều gì nữa vào điều đã được phát biểu ở trên trừ việc chỉ ra rằng, mặc dù lý luận nói trên đề cập một cách tường minh nội dung kiến thức của giáo dục tiểu học, ở đó sự đòi hỏi phải có nền tảng kinh nghiệm trực tiếp là điều vô cùng hiển nhiên, thì nguyên tắc này còn phù hợp với cả giai đoạn đầu tiên hoặc giai đoạn sơ cấp của bất cứ chủ đề nào. Chẳng hạn, chức năng đầu tiên và cơ bản của làm việc trong phòng thí nghiệm liên quan đến một lĩnh vực mới mẻ tại bậc trung học hoặc đại học là, giúp cho người học làm quen trước tiên với các sự kiện và vấn đề ở tầm nào đó – tức giúp cho người học có được một "sự thụ cảm" về chúng. Học để tinh thông phương pháp kỹ thuật và các phương pháp tìm kiếm và chứng minh các khái niệm tổng quát

trước hết là có tính thứ yếu so với việc có được khả năng đánh giá. Liên quan đến các hoạt động của tiểu học, cần ghi nhớ rằng mục đích căn bản không phải là giải trí, cũng không phải là truyền đạt kiến thức một cách nhẹ nhàng và học sinh chưa cần phải học kỹ năng – mặc dù các kết quả này vẫn có thể được tạo ra xét như là sản phẩm phụ – mà mục đích của tiểu học là mở rộng và làm phong phú phạm vi của kinh nghiệm, và duy trì mối hứng thú nhạy bén và hiệu quả đối với sự tiến bộ trí tuệ.

"Đánh giá" là tiêu đề thích hợp để đưa ra ba nguyên lý tiếp theo: bản chất của các tiêu chuẩn có hiệu lực hoặc tồn tại thực tế để đánh giá giá trị (để phân biệt với các tiêu chuẩn tồn tại trên danh nghĩa); vị trí của trí tưởng tượng trong các nhận thức mang tính đánh giá; và vị trí của mỹ thuật trong chương trình học.

1. Bản chất của các tiêu chuẩn đánh giá giá trị. Bất cứ người trưởng thành nào cũng đều có những thước đo giá trị của các loại kinh nghiệm khác nhau dựa vào kinh nghiệm và giáo dục mà anh ta có được trước đó. Anh ta đã học cách coi các phẩm chất như trung thực, thân ái, kiên trì, trung thành như là những giá trị đạo đức; những tác phẩm kinh điển nào đó về văn chương, hội họa, âm nhạc như là những giá trị thuộc thẩm mỹ v.v... Không chỉ có vậy, anh ta còn học được những nguyên tắc nhất định nào đó để đánh giá các giá trị đó – [chẳng hạn] nguyên tắc vàng về đạo đức; nguyên tắc về sự hài hòa, sự cân đối v.v..., bố cục cân đối của những sản phẩm thẩm mỹ; sự định nghĩa, tính sáng sủa, tính hệ thống của những thành tựu trí tuệ. Những nguyên tắc này có vai trò vô cùng quan trọng xét như những tiêu chuẩn để đánh giá giá trị của những kinh nghiệm mới mẻ đến nỗi cha mẹ và thầy giáo luôn có xu hướng dạy chúng trực tiếp cho trẻ em. Họ không nhận thấy mối nguy cơ rằng, những tiêu chuẩn được dạy như vậy cho trẻ em sẽ chỉ mang tính chất biểu trưng *đơn thuần*; nghĩa là chúng chủ yếu mang tính quy ước và nói suông. Trên thực tế, tiêu chuẩn được chấp nhận, để phân biệt với tiêu chuẩn được tuyên bố, phụ thuộc vào việc một cá nhân đã tự mình đánh giá cụ thể điều gì đó mang ý nghĩa sâu sắc trong những tình huống cụ thể. Một cá nhân có thể bằng học hành để biết được rằng trong âm nhạc có những đặc trưng nào đó được đề cao theo quy ước; anh ta có thể chuyện trò về âm nhạc cổ điển với sự chính xác nào đó; thậm chí anh ta còn có thể thành thực tin rằng những đặc điểm trên làm thành các tiêu chuẩn của riêng anh ta về âm nhạc. Nhưng giả sử như trong kinh nghiệm quá khứ, thứ âm nhạc mà anh ta quen thuộc nhất và

thích thú nhất là nhạc *ragtime*[38], thì khi ấy tiêu chuẩn đánh giá tồn tại thực tế hoặc được chấp nhận trong hiện tại do anh ta chọn sẽ được dựa vào trình độ về nhạc *ragtime*. Sự hấp dẫn của nhạc ragtime mà anh ta đã thực sự trải nghiệm bằng nhận thức của bản thân mình, đã ấn định thái độ của anh ta vững chắc hơn nhiều so với những gì mà anh ta đã được dạy xét như là ý kiến đúng; xu hướng thói quen được ấn định theo cách như thế sẽ hình thành nên "quy phạm" thực sự của sự đánh giá giá trị trong những kinh nghiệm âm nhạc sau này.

Có lẽ ít ai sẽ phủ nhận phát biểu nói trên khi nó liên quan đến sở thích âm nhạc. Nhưng phát biểu đó cũng hoàn toàn đúng đối với cả những đánh giá giá trị đạo đức và trí tuệ. Nếu một người trẻ tuổi mang trong xu hướng nhân cách của mình kinh nghiệm đã được lặp đi lặp lại nhiều lần về ý nghĩa trọn vẹn về giá trị của lòng nhân ái, anh ta sẽ có được một tiêu chuẩn về giá trị của sự đối xử nhân từ với người khác. Nếu không có sự đánh giá đầy sức sống này, bổn phận và đức tính nhân ái do người khác gây ấn tượng lên anh ta xét như một tiêu chuẩn sẽ vẫn thuần túy là một vấn.đề của các biểu trưng và anh ta không biết cách thể hiện chúng đầy đủ thành những thực tại. "Nhận thức" của anh ta là nhận thức của người khác; nó chỉ là một "sự biết" rằng, người khác đề cao lòng nhân ái xét như là một sự ưu tú và người khác tôn trọng anh ta chừng nào mà anh ta biểu lộ được sự ưu tú đó. Như vậy, một người sẽ dần dần phát triển một sự phân đôi giữa tiêu chuẩn công khai thừa nhận và tiêu chuẩn thực sự của anh ta. Có thể một người ý thức được *những hậu quả* của sự mâu thuẫn trên giữa xu hướng tự nhiên và những ý kiến lý thuyết; anh ta phải chịu đựng sự xung đột giữa làm theo điều mình thực sự muốn và làm theo điều mà anh ta đã được học để biết rằng điều đó sẽ nhận được sự tán đồng của người khác. Song, anh ta không nhận ra được chính sự phân đôi đó; kết quả của điều này là một kiểu đạo đức giả không cố ý, một sự bất tất của xu hướng nhân cách. Theo cách tương tự, nếu một học sinh đã giải quyết trọn vẹn tình huống trí tuệ khó hiểu nào đó và nó đã tìm được cách để làm sáng tỏ những điều khó hiểu bằng một kết luận rõ ràng xác thực, học sinh ấy sẽ có khả năng đánh giá đúng giá trị của tính sáng sủa và sự định nghĩa. Nó có một tiêu chuẩn đánh giá đáng tin cậy. Nó có thể được rèn luyện từ bề ngoài để thực hiện đầy đủ các bước nào đó của phân tích và phân chia nội dung và có thể chúng học được giá trị của các phương pháp này xét như là các chức năng hợp logic được chấp nhận rộng rãi, thế nhưng nếu như vào một

[38] Một loại nhạc bình dân của người Mỹ gốc Phi xuất hiện vào đầu những năm 1900.

lúc nào đó bằng cách nào đấy nó không hiểu được kiến thức nói trên xét như là một khả năng đánh giá của riêng mình, khi ấy ý nghĩa của cái gọi là các tiêu chuẩn hợp logic sẽ vẫn chẳng khác gì một mẩu thông tin ngoại lai, chẳng hạn như tên của những con sông tại Trung Quốc. Nó có thể đọc thuộc lòng, song việc đọc thuộc lòng đó là một sự nhắc lại máy móc.

Vì thế, sẽ là một sai lầm nghiêm trọng khi coi năng lực đánh giá chỉ như thể bị hạn chế vào trong những lĩnh vực chẳng hạn như văn chương, hội họa và âm nhạc. Phạm vi của năng lực đánh giá cũng toàn diện như phạm vi của chính công việc của giáo dục. Việc hình thành các thói quen sẽ là một điều thuần túy cơ giới nếu như các thói quen đồng thời không phải là những *sở thích* [gu thẩm mỹ] – những phương thức của sở thích và sự đề cao, tức một khả năng thực sự hiểu được ý nghĩa của cái ưu tú. Có những lý lẽ thích đáng để khẳng định rằng việc nhà trường quá coi trọng tới "kỷ luật" bề ngoài, điểm số và phần thưởng, lên lớp và lưu ban, chính là mặt tương ứng của việc coi thường những tình huống đời sống ở đó ý nghĩa của sự kiện, ý niệm, nguyên tắc, và vấn đề có thể được nhận ra một cách sống động.

2. Sự hình dung mang tính đánh giá được phân biệt với kinh nghiệm mang tính biểu trưng hoặc trung gian. Chúng không khác biệt với sản phẩm của trí năng hoặc giác tính. Chỉ có phản ứng cá nhân nào đòi hỏi đến trí tưởng tượng mới có thể giúp cho một người nhận ra được thậm chí những "sự kiện" thuần túy. Trong bất kỳ lĩnh vực nào cũng vậy, trí tưởng tượng là phương tiện của đánh giá. Sự tham gia của trí tưởng tượng là điều duy nhất khiến cho một hoạt động không chỉ mang tính cơ giới đơn thuần. Thật không may, người ta có thói quen đồng nhất "cái có tính sáng tạo" với "cái tưởng tượng" trong khi đúng ra đó là một hành động hiểu đúng một cách sống động và gần gũi về phạm vi trọn vẹn của một tình huống. Điều đó đã dẫn tới việc đề cao thái quá truyện cổ tích, huyền thoại, những biểu trưng tưởng tượng, thơ ca và cái được đặt tên là "Mỹ thuật", xét như chúng là những phương tiện để phát triển trí tưởng tượng và khả năng đánh giá; và việc coi nhẹ năng lực tưởng tượng trong những nội dung khác đã dẫn đến những phương pháp coi việc dạy học chỉ còn là việc tích lũy một cách không sáng tạo kỹ năng chuyên môn và cóp nhặt một khối lượng lớn kiến thức. Lý thuyết, và ở một mức độ nào đó cả thực hành nữa, đã tiến đủ xa để có thể thừa nhận rằng trò chơi-hoạt động là một công việc giàu tính tưởng tượng. Tuy vậy người ta vẫn quen coi loại hoạt động này như là một giai đoạn được phân biệt riêng của quá trình tăng trưởng ở trẻ em, và bỏ

qua sự kiện rằng sự khác biệt giữa giải trí với cái được coi là nghề nghiệp nghiêm túc không phải là một sự khác biệt giữa sự có mặt và vắng mặt của trí tưởng tượng, mà là sự khác biệt về vật liệu kích thích trí tưởng tượng. Hậu quả là một sự phóng đại tai hại về các giai đoạn không tưởng và "phi thực tế" của hoạt động giải trí của trẻ em và một quan niệm coi nghề nghiệp nghiêm túc chỉ còn như là hiệu quả thông thường và nó đơn giản được đề cao vì những kết quả hữu hình. Thậm chí người ta còn đi đến chỗ cho rằng một cỗ máy được thiết kế hợp lý có thể giỏi hơn một con người, và [khi ấy] tác dụng chính của giáo dục, tức việc đạt được một đời sống mang ý nghĩa phong phú, không còn cần đến nữa. Trong khi ấy, suy nghĩ vẩn vơ và ý thích thất thường không là gì khác chính là trí tưởng tượng không thể kìm nén được, nó hoạt động chẳng ăn nhập gì với nội dung của hoạt động đang diễn ra cả.

Thừa nhận thỏa đáng vai trò của trí tưởng tượng xét như là phương tiện để nhận ra mọi sự nằm vượt ra ngoài phạm vi của phản ứng trực tiếp của cơ thể, là cách duy nhất để thoát khỏi những phương pháp cơ giới trong lĩnh vực dạy học. Việc cuốn sách này [*Dân chủ và Giáo dục*] đề cao hoạt động, phù hợp với rất nhiều xu hướng của nền giáo dục đương thời, sẽ bị hiểu sai nếu như người ta không thừa nhận rằng trí tưởng tượng là một bộ phận bình thường và gắn liền với hoạt động của con người chẳng khác gì hoạt động của cơ bắp. Giá trị có tính giáo dục của hoạt động chân tay và bài học trong phòng thí nghiệm, cũng như của hoạt động giải trí, phụ thuộc vào mức độ chúng góp phần đem lại một khả năng đánh giá đúng *ý nghĩa* của điều đang diễn ra. Trên thực tế, các hoạt động đó giống như những vở kịch, chỉ khác về tên gọi mà thôi. Giá trị thiết thực của chúng trong việc hình thành các thói quen kỹ năng để tạo ra kết quả hữu hình, là lớn, nhưng giá trị đó không còn nữa khi mà chúng không có mối liên hệ với khả năng đánh giá. Nếu không có hoạt động đi kèm của trí tưởng tượng, ta sẽ không có cách nào đi từ một hoạt động trực tiếp để tới được tri thức trung gian; bởi nhờ có trí tưởng tượng mà các biểu trưng mới được thể hiện bằng ý nghĩa trực tiếp và được vào một hoạt động có phạm vi cụ thể để mở rộng và làm phong phú hoạt động ấy. Khi trí tưởng tượng sáng tạo bị coi là mang tính văn chương và huyền thoại đơn thuần, khi ấy biểu trưng sẽ chỉ còn là phương tiện đơn thuần để điều khiển các phản ứng của các cơ quan phát âm.

3. Phần lý giải ở trên đã không đề cập rõ ràng vị trí của văn chương và mỹ thuật trong chương trình học. Việc bỏ qua khi ấy là có chủ định. Khởi

đâu, không hề có ranh giới phân chia rõ ràng giữa nghệ thuật mang mục đích thực tế, hoặc nghệ thuật liên quan đến nghề nghiệp, với mỹ thuật. Các hoạt động được đề cập tại Chương XV chứa đựng các nhân tố mà về sau chúng được phân biệt thành mỹ thuật và nghệ thuật thực dụng. Xét như là việc đòi hỏi đến xúc cảm và trí tưởng tượng, nghệ thuật thực dụng sẽ có những đặc tính của mỹ thuật. Xét như việc chúng đòi hỏi đến phương pháp hoặc kỹ năng, tức áp dụng công cụ phù hợp với chất liệu cùng với sự liên tục ngày càng hoàn thiện, khi ấy nghệ thuật thực dụng bao hàm yếu tố của phương pháp kỹ thuật không thể thiếu để làm ra sản phẩm nghệ thuật. Xét từ cách nhìn của sản phẩm, tức *tác phẩm* nghệ thuật, nghệ thuật thực dụng mang tính khiếm khuyết một cách tự nhiên, thậm chí ngay cả khi về mặt sản phẩm chúng thể hiện khả năng đánh giá đích thực, chúng vẫn thường mang một nét quyến rũ thô sơ. Xét như những kinh nghiệm, chúng mang cả đặc tính nghệ thuật lẫn đặc tính thẩm mỹ. Khi chúng trở nên bị thử thách bằng sản phẩm và khi giá trị có ích cho xã hội được đề cao, khi ấy chúng biến thành nghệ thuật thực dụng hoặc nghệ thuật liên quan đến nghề nghiệp. Khi chúng phát triển theo chiều hướng của một sự làm nổi bật sự đánh giá về những đặc tính trước mắt kích thích sở thích thẩm mỹ, khi ấy chúng biến thành mỹ thuật.

Từ "đánh giá" (appreciation) có một nghĩa đối lập với "đánh giá thấp" (depreciation). Đánh giá bao hàm một sự đánh giá cao hơn, *được tăng cường hơn*, chứ không chỉ đơn thuần là một sự đánh giá, lại càng không phải một đánh giá thấp đi và giảm giá trị đi, như nghĩa của từ "đánh giá thấp" (depreciation) chẳng hạn. Sự làm nổi bật các đặc tính như nói ở trên khiến cho mọi kinh nghiệm bình thường trở nên hấp dẫn, có thể lĩnh hội được, có thể hiểu được trọn vẹn, có thể thưởng thức, là cái làm thành chức năng quan trọng nhất của văn học, âm nhạc, hội họa v.v... trong giáo dục. Chúng [văn học, âm nhạc, hội họa...] không phải là những phương tiện của riêng sự đánh giá hiểu theo nghĩa chung nhất của từ này; mà chúng chính là các phương tiện quan trọng bậc nhất của một năng lực đánh giá được tăng cường, được nâng cao. Hiểu theo nghĩa hẹp, chúng không chỉ có thể thưởng thức được thực chất và trực tiếp, mà chúng còn phục vụ một mục đích vượt ra ngoài bản thân chúng. Giống như mọi sự đánh giá, chúng có nhiệm vụ được đề cao như sau: ấn định gu thẩm mỹ, hình thành những tiêu chuẩn đánh giá giá trị của những kinh nghiệm xảy ra sau đó. Chúng đánh thức sự bất bình trước những điều kiện không đáp ứng tiêu chuẩn đánh giá; chúng tạo ra sự đòi hỏi cần phải có môi trường phù hợp với trình

độ của chúng. Chúng làm bộc lộ độ sâu và độ rộng về ý nghĩa của các kinh nghiệm mà nếu không các kinh nghiệm ấy sẽ chỉ là xoàng xĩnh và tầm thường. Nghĩa là, chúng cung cấp các phương tiện của sức tưởng tượng. Hơn thế nữa, ở trạng thái đầy đủ, chúng là kết quả của sự tập hợp và hoàn thiện những yếu tố đáng mong muốn của cái tốt mà nếu không thế các yếu tố đó sẽ bị phân tán và không hoàn chỉnh. Chúng chọn lọc và nêu bật những yếu tố mang giá trị có thể thưởng thức được và nhờ đó mà mọi kinh nghiệm trở nên có thể thưởng thức được trực tiếp. Chúng không phải là thứ đồ xa xỉ của giáo dục, mà chúng là những sự diễn đạt đề cao cái điều mà nhờ đó mọi nền giáo dục mới trở nên có giá trị.

2. Giá trị của các môn học. Lý luận về giá trị của giáo dục không chỉ giải thích bản chất của năng lực đánh giá xét như là sự ấn định các tiêu chuẩn để đánh giá những giá trị xuất hiện sau đó, mà còn giải thích những chiều hướng xuất hiện cụ thể của những giá trị đó. "Đánh giá" trước hết nghĩa là trân trọng, đề cao; nhưng sau đó nó còn nghĩa là thẩm định, ước định. Nghĩa là, đó là hành động yêu mến cái gì đó, yêu quý nó, và đồng thời còn có nghĩa là hành động đánh giá tính chất và ý nghĩa giá trị của cái đó so với cái gì đó khác. Ở nghĩa thứ hai, đánh giá có nghĩa là định ra giá trị hoặc ấn định giá trị. Sự phân biệt này trùng hợp với sự phân biệt đôi khi được đặt ra giữa giá trị cố hữu và giá trị phương tiện. Giá trị cố hữu không phải là đối tượng của sự đánh giá, chúng không thể (do bản chất) được đem ra so sánh, tức không thể được coi là lớn hơn hoặc nhỏ hơn, tốt hơn hoặc xấu hơn [so với cái gì đó khác]. Chúng là vô giá [không thể nào định được giá trị]; và nếu một sự vật là không thể định được giá trị, nó sẽ hoàn toàn giống như bất kỳ sự vật nào khác không thể định được giá trị, không hơn không kém. Nhưng có những trường hợp việc lựa chọn là điều tất yếu, ấy là khi chúng ta buộc phải bỏ qua một sự vật này để chọn lấy một sự vật kia. Việc làm này đặt ra một thứ tự ưu tiên, một cái lớn hơn và nhỏ hơn, cái tốt hơn và xấu hơn. Những điều được xét đoán hoặc đánh giá thì đều phải được đánh giá trong mối quan hệ với điều thứ ba, với một mục đích xa hơn nữa nào đó. Đối với vật thứ ba ấy, chúng là các phương tiện, tức các giá trị phương tiện.

Chúng ta có thể hình dung một người lúc này thì hoàn toàn thích thú với việc chuyện trò cùng các bạn, lúc khác thì lại thích nghe một bản giao hưởng; lúc khác nữa lại là công việc ăn uống; lúc khác nữa lại là đọc một cuốn sách; rồi lúc khác nữa là việc kiếm tiền v.v... Xét như là một sự đánh

giá, mỗi một hứng thú trên là một giá trị cố hữu. Mỗi hứng thú chiếm một vị trí cụ thể riêng trong đời sống; nó phục vụ cho mục đích của chính nó, nó không thể được thay thế bằng một cái khác. [Ở đây] không làm gì có vấn đề của giá trị so sánh, và do đó hoàn toàn không có sự đánh giá giá trị. Mỗi một hứng thú là một giá trị riêng, và hoàn toàn chỉ có thể nói được như vậy mà thôi. Ở địa vị của nó, không có gì là phương tiện cho bất cứ điều gì nằm vượt ra ngoài chính nó. Song, có thể xảy ra một tình huống ở đó các hứng thú cạnh tranh nhau hoặc xung đột với nhau, ở đó một người bắt buộc phải có sự lựa chọn. Lúc này thì sự so sánh xuất hiện. Bởi vì cần phải đưa ra sự lựa chọn, cho nên chúng ta cần hiểu được sự đòi hỏi của mỗi đối thủ cạnh tranh. Đâu là lý lẽ biện minh cho mỗi một hứng thú nào đó? Nó đem lại cơ hội gì, xét như là đã được cân nhắc và so sánh kỹ lưỡng so với một triển vọng khác nào đó? Nêu những câu hỏi này có nghĩa là một giá trị cụ thể nào đó không còn là một mục đích tự thân nữa, không còn là một giá trị cố hữu nữa. Bởi nếu nó là một mục đích tự thân, sự đòi hỏi của nó sẽ là không thể đem ra so sánh được, nó mang tính mệnh lệnh. Lúc này câu hỏi được đặt ra về tình trạng của giá trị đó xét như là một phương tiện để nhận thức được điều gì đó khác, và khi ấy điều đó cũng là vô giá trong tình huống *đó*. Nếu một người vừa mới ăn xong hoặc giả nói chung anh ta đã được ăn uống no nê rồi, và việc nghe nhạc là một cơ hội hiếm hoi, thì hầu như chắc chắn anh ta sẽ chọn việc nghe nhạc chứ không phải là ăn. Trong tình huống cụ thể này, âm nhạc sẽ phục vụ anh ta nhiều hơn. Giả sử anh ta đang rất đói, hoặc giả hiện tại anh ta đang chán ngấy âm nhạc, anh ta sẽ đương nhiên đánh giá thức ăn là cái có giá trị cao hơn so với âm nhạc. Về mặt lý thuyết hay xét một cách đầy đủ và chi tiết, ngoài những đòi hỏi của một tình huống cụ thể mà chúng ta phải đưa ra sự lựa chọn, hoàn toàn không tồn tại điều gì đó như là các mức độ hay trật tự của giá trị.

Có thể rút ra một số kết luận nhất định có liên quan đến các giá trị của giáo dục. Chúng ta không thể đề ra một hệ thống ngôi thứ các giá trị của các môn học. Cố gắng sắp xếp các môn học theo một trật tự, bắt đầu bằng môn học có ít giá trị nhất và tiếp tục cho tới môn học có giá trị cao nhất, là điều vô ích. Chừng nào bất kỳ môn học nào đó đều mang một chức năng độc nhất và không thể thay thế trong kinh nghiệm, chừng đó nó nêu bật một sự làm phong phú cho đời sống theo cách riêng của nó, khi ấy giá trị của nó là có tính cố hữu hoặc không thể đem ra so sánh. Bởi vì giáo dục không phải là một phương tiện của đời sống, mà nó đồng nhất với quá trình diễn ra một đời sống tràn đầy kết quả và mang ý nghĩa cố hữu, cho

nên giá trị căn bản cuối cùng và duy nhất của giáo dục mà chúng ta có thể đề ra chính là tiến trình của bản thân đời sống. Và tiến trình này không phải là mục đích mà các môn học và hoạt động [tại nhà trường] là các phương tiện phụ thuộc; [mà] tiến trình đó là cái toàn thể trong đó các môn học và hoạt động là các thành phần. Và năng lực đánh giá xét như được đề cập ở trên có nghĩa là mọi môn học về một khía cạnh nào đó cần phải mang chính cái ý nghĩa căn bản trên. Ở một chỗ nào đó và vào một thời điểm nào đó, một môn học phải là một giá trị được lĩnh hội bằng năng lực đánh giá vì lợi ích của chính nó, điều này đúng đối với cả môn số học lẫn thơ ca – tức nó được coi hệt như một kinh nghiệm có thể thưởng thức, nói một cách ngắn gọn. Nếu không như vậy, vào thời điểm và tại một địa điểm mà nó cần được sử dụng tới như một phương tiện hoặc công cụ, nó sẽ giống hệt như một người bị tàn tật. Bởi chưa bao giờ được nhận thức hoặc đánh giá, cho nên một người sẽ bỏ phí điều gì đó thuộc về năng lực của mình xét như là một phương tiện để sử dụng vào các mục đích khác.

Cũng có thể rút ra kết luận rằng, khi chúng ta so sánh giá trị của các môn học, tức là coi chúng như là phương tiện của điều gì đó nằm ngoài bản thân chúng, thì cái để xác định giá trị thực sự của các phương tiện ấy được tìm thấy trong tình huống cụ thể ở đó chúng được sử dụng. Phương pháp giúp cho một học sinh hiểu được giá trị phương tiện của môn số học không phải bằng cách giảng về lợi ích mà nó sẽ có được trong một tương lai xa vời và vô định nào đó, mà phải để cho học sinh ấy khám phá ra rằng thành công của hoạt động khiến nó thấy hứng thú, phụ thuộc vào năng lực sử dụng con số.

Chúng ta còn có thể rút ra kết luận rằng, ý định phân loại các môn học khác nhau theo các loại giá trị khác nhau là một ý định sai lầm, bất chấp gần đây rất nhiều thời giờ đã được dùng vào việc thực hiện ý định này. Chẳng hạn, khoa học có thể có bất kỳ loại giá trị nào, phụ thuộc vào tình huống mà nó tham gia vào như là một phương tiện. Đối với một số người, khoa học có thể mang giá trị quân sự; nó có thể là một phương tiện để tăng cường các phương tiện tấn công hoặc phòng thủ; nó có thể mang giá trị công nghệ, tức một công cụ dùng cho kỹ thuật; hoặc nó có thể mang giá trị thương mại – một công cụ trợ giúp để thực hiện thắng lợi công việc buôn bán; trong những hoàn cảnh khác, nó có thể mang giá trị bác ái – nó phục vụ cho việc giảm bớt đau khổ của con người; hoặc giả, một lần nữa, nó lại mang giá trị hoàn toàn có tính quy ước: tạo dựng địa vị xã hội của một người xét như là một người "có học vấn". Trên thực tế, khoa học phục vụ

tất cả các mục đích trên, và sẽ là một công việc tùy tiện khi định chọn ra trong số đó một mục đích "thực sự". Trên phương diện giáo dục, toàn bộ những gì chúng ta có thể biết chắc được là, khoa học phải được dạy sao cho nó là một mục đích tự thân trong đời sống của người học – tức nó là điều gì đó có giá trị bởi sự đóng góp cố hữu duy nhất của riêng nó cho kinh nghiệm của đời sống. Trước hết, nó phải có "giá trị có tính đánh giá". Nếu chúng ta chọn một môn nào đó có vẻ như trái ngược hẳn với khoa học, chẳng hạn thơ ca, thì phát biểu trên vẫn đúng. Có thể vào thời đại ngày nay giá trị chủ yếu của thơ ca nằm ở đóng góp của nó vào việc thưởng thức thú vị thời gian nhàn rỗi. Nhưng đó là một tình trạng thoái hóa hơn là điều gì đó tất yếu. Trong lịch sử, thơ ca từng có quan hệ với tôn giáo và đạo đức; nó phục vụ cho mục đích thâm nhập vào những chiều sâu bí ẩn của sự vật. Nó từng mang một giá trị ái quốc lớn lao. Đối với người Hy Lạp, [thơ ca] Homer là một Kinh Thánh, một sách giáo khoa về đạo đức, một cuốn sách sử, và một nguồn cảm hứng của dân tộc. Bất luận thế nào, có thể nói rằng một nền giáo dục không thành công trong việc biến thơ ca trở thành một nguồn lực hữu ích trong hoạt động của đời sống cũng như trong giải trí, nền giáo dục ấy sẽ gặp phải vấn đề lớn với thơ ca – hoặc nếu không thơ ca sẽ là thơ ca giả tạo.

Những lưu tâm nói trên đúng đối với cả giá trị của một môn học hoặc một đề tài của một môn học, xét về ý nghĩa động cơ. Những người có trách nhiệm xây dựng và thực thi chương trình học cần hiểu được các lý do vì sao các môn học, và cả các đề tài của chương trình học góp phần trực tiếp làm phong phú đời sống của học sinh và đồng thời cung cấp vật liệu để học sinh có thể đem sử dụng vào những vấn đề khác hấp dẫn trực tiếp chúng. Bởi vì chương trình học liên tục được chất nặng nội dung truyền thống được kế thừa đơn thuần và các chủ đề chủ yếu thể hiện nghị lực của ai đó hoặc nhóm người nào đó gây ảnh hưởng nhân danh điều gì đó mà họ tha thiết, cho nên việc thường xuyên kiểm tra, phê phán, và xem xét lại để đảm bảo chương trình đó hoàn thành được mục đích hay không, là điều tất yếu. Khi ấy bao giờ cũng xảy ra khả năng như sau: chương trình học đại diện cho những giá trị của người lớn chứ không phải những giá trị của trẻ em và người trẻ tuổi, hoặc những giá trị của học sinh thuộc một thế hệ trước đó chứ không phải những học sinh của ngày hôm nay. Vì thế lại càng cần thiết phải có một quan điểm và cái nhìn có tính phê phán. Song những suy xét ở trên không có nghĩa là, để cho một chủ đề mang một giá trị động cơ đối với một học sinh (dù là giá trị cố hữu hay giá trị phương tiện), thì việc học sinh

đó nhận thức được giá trị đó hoặc nó có thể nói được rằng môn học đó có ích lợi gì, là điều như nhau.

Trước hết, chừng nào mà bất kỳ đề tài nào vẫn còn tạo được sự hấp dẫn trực tiếp, chừng đó không nhất thiết phải đặt câu hỏi rằng nó có ích lợi gì. Đây là một câu hỏi chỉ có thể được đặt ra cho các giá trị phương tiện. Có những "cái tốt" nào đó chỉ đơn giản không phải là tốt *cho* bất kỳ điều gì; chúng chỉ đơn thuần là những cái tốt. Bất kỳ một quan niệm nào khác đều dẫn đến một sự vô lý. Bởi chúng ta không thể ngưng đặt câu hỏi về một lợi ích có tính phương tiện, một lợi ích mà giá trị của nó nằm ở ngay chính tính chất có ích của nó *cho* một điều gì đó, trừ phi tại một thời điểm nào đó có tồn tại cái gì đó có ích lợi về bản chất, tự nó có ích lợi. Đối với một đứa trẻ khỏe mạnh và đang đói, thức ăn là một lợi ích của tình huống đó; chúng ta chẳng cần phải làm cho nó nhận thức được lợi ích của thức ăn thì mới có thể khiến cho nó có động cơ ăn. Thức ăn trong mối quan hệ với cơn đói của nó chính *là* một động cơ. Tương tự, học sinh thấy tinh thần hào hứng với rất nhiều đề tài cũng theo cách như vậy. Cả học sinh lẫn thầy giáo đều hoàn toàn không thể đoán trước được rằng việc học tập phải hoàn thành những mục đích nào trong tương lai; cũng như chừng nào mà sự hào hứng vẫn tiếp diễn, chừng đó không nên chỉ rõ những lợi ích cụ thể do sự hào hứng đó đem lại. Hễ khi nào học sinh có sự phản ứng, khi ấy ta có bằng chứng về một lợi ích; sự phản ứng của học sinh *là* lợi ích. Sự phản ứng của học sinh trước vật liệu là bằng chứng cho thấy chủ đề đó đang hoạt động trong đời sống của học sinh đó. Thật sai lầm khi viện dẫn một cách chung chung rằng, chẳng hạn, tiếng Latin có một giá trị *tự nó* xét như một môn học trọn vẹn, là đủ để biện minh cho việc dạy nó. Nhưng cũng là vô lý khi nêu rằng, nếu như thầy giáo và học sinh không thể chỉ ra rằng tiếng Latin sẽ được sử dụng vào mục đích rõ ràng nào trong tương lai, thì khi ấy tiếng Latin sẽ không có cái giá trị biện minh cho nó. Nếu như học sinh thành thật tham gia vào việc học tiếng Latin, thì bản thân điều đó đã là bằng chứng cho thấy việc học là chứa đựng giá trị. Trong những trường hợp như vậy, điều tối đa mà người ta được phép hỏi là, bởi thời gian diễn ra là ngắn ngủi, liệu còn có điều nào khác mang giá trị cố hữu và ngoài ra còn mang giá trị phương tiện lớn hơn so với giá trị nói trên.

Điều nói trên đưa chúng ta tới vấn đề của những giá trị phương tiện – nghĩa là, các đề tài được học bởi một mục đích nào đó nằm ngoài chúng. Nếu một đứa trẻ bị ốm và nó không thích ăn ngay cả khi thức ăn để ngay trước mặt nó, hoặc giả nếu như sự thèm ăn của nó bị lệch lạc đi khiến cho

nó thích ăn kẹo hơn là thịt và rau, khi đó lại cần thiết phải làm cho đứa trẻ đó có sự liên hệ hữu thức với kết quả. Cần làm cho nó ý thức về những hệ quả xét như là một sự biện minh rằng những mục đích nhất định nào đó là có giá trị tốt hoặc giá trị xấu. Hoặc giả có thể sự tình diễn ra khá bình thường, tuy vậy một cá nhân lại không bị xúc động bởi một nội dung nào đó bởi nó không hiểu được việc đạt được một lợi ích cố hữu nào đó phụ thuộc như thế nào vào mối hứng thú thực sự tới điều đang được giới thiệu. Trong những trường hợp như vậy, sự hiểu biết của lương tri hiển nhiên sẽ đóng vai trò thiết lập ý thức về mối liên hệ. Nói chung, một đề tài nên được giới thiệu theo cách nào đó để hoặc nó mang một giá trị trực tiếp, và hoàn toàn chẳng cần đến sự biện minh nào, hoặc nó được nhận ra như một phương tiện để đạt được điều gì đó mang giá trị cố hữu. Khi đó một giá trị công cụ sẽ mang trong nó giá trị cố hữu, tức nó là một phương tiện để đạt được một mục đích.

Người ta có thể đặt câu hỏi liệu có phải rằng hiện nay một số mối quan tâm sư phạm tới giá trị của các môn học đã tỏ ra hoặc là thái quá hoặc là quá ư hạn chế. Đôi khi có vẻ như thật khó khăn để đưa ra một lời biện giải cho những đề tài không còn đem lại tác dụng cho bất kỳ mục đích nào, dù trực tiếp hay gián tiếp, trong đời sống của học sinh. Vào những lúc khác, sự chống lại cái bỏ đi vô tác dụng đã đi tới chỗ cho rằng không được phép dạy bất kỳ chủ đề hoặc đề tài nào nếu như người làm chương trình học hoặc bản thân học sinh không thể chỉ ra được lợi ích hoàn toàn rõ ràng nào đó trong tương lai ở chúng, thế nhưng người ta lại quên đi sự thực rằng đời sống là lời giải thích cho sự tồn tại của chính nó; và rằng những lợi ích xác định rõ ràng có thể chỉ ra được thì bản thân chúng được biện minh chỉ bởi vì chúng góp thêm nội dung của đời sống đã được trải nghiệm.

3. Sự phân ly và sự tổ chức của các giá trị. Dĩ nhiên có thể phân loại một cách chung chung những giai đoạn khác nhau có thể đánh giá được của đời sống. Để có thể khảo sát các mục tiêu một cách đủ rộng (xem Chương VIII, hai trang cuối) và như thế thì hoạt động giáo dục mới có được sự phóng khoáng và linh hoạt, một sự phân loại như vậy đem lại lợi thế nào đó. Nhưng sẽ là một sai lầm lớn nếu coi những giá trị đó như là các mục tiêu cuối cùng mà sự thỏa mãn cụ thể của kinh nghiệm phụ thuộc vào. Giá trị chỉ là những cái tổng quát hóa hầu như đầy đủ của những "cái tốt" cụ thể. Bản thân sức khỏe, sự giàu có, tính hiệu quả, tính xã hội, tính vị lợi, văn hóa, hạnh phúc chỉ là những từ ngữ trừu tượng được tổng kết từ vô số

những cái đặc thù. Coi chúng như là những tiêu chuẩn để đánh giá các đề tài và phương pháp cụ thể của giáo dục tức là đề cao sự trừu tượng hóa hơn cả những sự kiện cụ thể, thế mà sự trừu tượng hóa lại sinh ra từ những sự kiện cụ thể. Hiểu theo bất kỳ nghĩa đích thực nào, chúng không phải là những tiêu chuẩn để đánh giá; chúng được phát hiện, như chúng ta đã xem xét trước đây, trong *các sự nhận thức cụ thể* tạo thành các sở thích và thói quen ưa thích. Tuy nhiên, chúng mang ý nghĩa như là những điểm nhìn nằm ở cao bên trên các chi tiết của đời sống nhờ đó ta có thể quan sát rộng khắp và biết được rằng bằng cách nào các chi tiết đó được sắp xếp và liệu chúng có cân xứng với nhau hay không.

Mọi sự phân loại đều chỉ có một giá trị tạm thời. Thí dụ sau đây có thể giúp ích phần nào. Chúng ta có quyền nói rằng nhà trường phải góp phần đem lại thứ kinh nghiệm được phân biệt rõ ràng bằng năng lực xử lý các nguồn lực và những trở ngại gặp phải (tính hiệu quả); bằng tính xã hội hoặc mối hứng thú tới mối gắn bó trực tiếp với người khác; bằng sở thích thẩm mỹ hoặc khả năng đánh giá [thưởng thức] sự xuất chúng nghệ thuật, ít nhất là ở một số hình thức nghệ thuật cổ điển nào đó; bằng phương pháp trí tuệ được luyện rèn, tức mối quan tâm tới phương thức nào đó của thành tựu khoa học; và bằng tính nhạy cảm trước quyền lợi và đòi hỏi của người khác – tức lương tâm. Và mặc dù những điều nói trên không phải là những tiêu chuẩn đánh giá, song chúng lại là những tiêu chí để khảo sát, phê phán, và tổ chức tốt hơn các phương pháp và nội dung dạy học đang có trong tay.

Sự đòi hỏi phải có những điểm nhìn bao quát như vậy lại càng lớn bởi vì có một khuynh hướng phân ly các giá trị giáo dục xuất phát từ quan niệm về sự tách rời của các hoạt động khác nhau của đời sống. Quan điểm thịnh hành là, các môn học khác nhau thì tương ứng với những giá trị khác nhau, và vì thế mà chương trình học phải được cấu tạo bằng cách tập hợp các môn học khác nhau cho đến khi có được đầy đủ những giá trị tách riêng khác nhau. Trích dẫn dưới đây không sử dụng đích danh chữ "giá trị" nhưng nó ám chỉ đến một chương trình học được xây dựng trên quan niệm cho rằng có một số lượng những mục đích tách rời cần phải đạt được, và các môn học có thể được đánh giá bằng cách quy chúng về từng mục đích riêng biệt. "Hầu hết các môn học đều luyện rèn khả năng ghi nhớ, nhưng đứng đầu vẫn là môn ngôn ngữ và môn lịch sử; sở thích thẩm mỹ được luyện rèn qua môn học nâng cao về ngôn ngữ, và tốt hơn nữa là qua môn văn học tiếng Anh; có thể phát triển trí tưởng tượng dựa vào bất kỳ việc

dạy ngôn ngữ nào ở trình độ cao, song quan trọng nhất vẫn là thi ca Hy Lạp và Latin [cổ đại]; khả năng quan sát được luyện rèn bằng công việc nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, mặc dù tiếng Latin và Hy Lạp ở giai đoạn đầu cũng đem lại phần nào sự luyện rèn đó; khả năng diễn đạt được luyện rèn trước hết ở môn viết luận bằng tiếng Hy Lạp và Latin, tiếp theo là viết luận bằng tiếng Anh; về khả năng lập luận trừu tượng, toán học hầu như không có đối thủ; về khả năng tư duy cụ thể, khoa học đứng hàng đầu, sau đó là hình học; về tư duy xã hội, các sử gia và các nhà hùng biện của Hy Lạp và La Mã đứng ở vị trí đầu tiên, sau đó là lịch sử nói chung. Vì thế, giáo dục được thu hẹp lại thành các môn học được coi là trọn vẹn, bao gồm tiếng Latin, ngôn ngữ hiện đại, lịch sử, văn học Anh và khoa học."

Hầu hết lời lẽ trong đoạn văn trên không phù hợp với mục đích của chúng ta và buộc phải bỏ qua nếu muốn làm rõ vấn đề. Qua cách diễn đạt ở trên, tác giả để lộ ra truyền thống cục bộ cá biệt. Tác giả có sự giả định vô điều kiện về các "năng lực"phải được luyện rèn, và mối quan tâm dễ nhận thấy nhất dành cho các ngôn ngữ cổ; sự coi nhẹ dành cho Trái đất, là nơi mà con người tình cờ sống ở đó và tình cờ đi lại cùng với thể xác của họ. Việc thừa nhận các vấn đề trên (thậm chí thừa nhận cả sự hoàn toàn bỏ mặc chúng) được tìm thấy ở hầu hết triết lý giáo dục hiện nay với quan niệm cơ bản như sau: phân biệt các môn học theo các giá trị riêng biệt. Ngay cả khi một mục đích nào đó được đặt ra như là một tiêu chuẩn đánh giá, chẳng hạn như hiệu quả xã hội hoặc văn hóa, người ta vẫn thường thấy rằng nó chỉ là một tiêu đề rỗng tuếch trong đó bao gồm những yếu tố rời rạc khác nhau. Và mặc dù so với đoạn trích dẫn ở trên thì nền giáo dục hiện nay vẫn có xu hướng chung cho phép một môn học cụ thể có nhiều các giá trị khác nhau hơn, song ý định liệt kê một số lượng các giá trị gắn liền với mỗi môn học và phát biểu về ý nghĩa của từng giá trị chứa đựng trong môn học đó lại đề cao một sự phân lẻ mặc nhiên của kiến thức.

Thực ra, việc sắp xếp giá trị của các môn học như vậy hầu như chỉ là những biện minh không nói ra cho chương trình học mà người ta đã làm quen. Người ta chấp nhận hầu hết các môn học của chương trình hiện hữu và sau đó họ gán cho chúng các giá trị xét như là lý do đầy đủ cho việc chúng được đem ra dạy cho học sinh. Chẳng hạn, toán học được cho là có giá trị rèn giũa học sinh có thói quen phát biểu chính xác và lập luận chặt chẽ; nó mang giá trị thực dụng trong việc rèn luyện cho học sinh làm chủ được các khả năng tính toán trong buôn bán và trong các nghề nghiệp; văn hóa chứa đựng giá trị giúp cho học sinh mở rộng khả năng tưởng tượng

trong giải quyết các mối quan hệ phổ biến nhất của sự vật; thậm chí giá trị của tôn giáo nằm ở khái niệm về Thượng đế và những ý niệm có quan hệ với Thượng đế. Nhưng rõ ràng toán học không thực hiện được những kết quả như vậy bởi nó được phú cho những khả năng kỳ diệu được gọi tên là "giá trị"; toán học mang những giá trị đó nếu như và khi nào nó thực hiện được những kết quả như vậy, chứ không phải ngược lại. Việc nói ra cụ thể [các giá trị] có thể giúp một giáo viên hình dung rõ hơn kết quả phải đạt được trong khi dạy các đề tài của toán học. Song rất tiếc, người ta có xu hướng coi phát biểu đó như là việc chỉ ra các sức mạnh vốn cư ngụ trong chủ đề đó cho dù chúng có giá trị hay không, và bằng cách ấy người ta đưa ra sự biện minh cứng nhắc cho chủ đề ấy. Nếu như chúng không có giá trị, người ta không đổ lỗi cho chủ đề được dạy, mà đổ lỗi cho sự lãnh đạm và tính ngoan cố của học sinh.

Quan điểm trên về chủ đề dạy học tương ứng với quan niệm coi kinh nghiệm hoặc đời sống là một miếng chắp vá những mối hứng thú riêng biệt tồn tại bên cạnh nhau và hạn chế lẫn nhau. Sinh viên môn chính trị học quen thuộc với lý luận về sự kiểm soát và cân bằng quyền lực của chính phủ. Người ta cho rằng có những chức năng tồn tại độc lập với nhau, chẳng hạn lập pháp, hành pháp, tư pháp, quản lý dân sự, và tất cả các chức năng đó đều đem lại kết quả tốt đẹp nếu như mỗi chức năng kiểm soát tất cả các chức năng còn lại và do vậy tạo ra một sự cân bằng lý tưởng. Có một triết lý hoàn toàn có thể được gọi tên là thuyết về sự kiểm soát và cân bằng của kinh nghiệm. Đời sống làm bộc lộ ra những mối hứng thú đa dạng. Nếu bị bỏ mặc, các mối hứng thú đó sẽ dễ dàng xâm phạm lẫn nhau. Người ta tưởng tượng rằng phải quy định ra một lãnh thổ riêng cho từng mối hứng thú, cho đến khi toàn bộ địa hạt của kinh nghiệm được lấp kín, và sau đó phải đảm bảo sao cho mỗi mối hứng thú không được vượt ra ngoài ranh giới của riêng nó. Với tính chất như vậy, chính trị, kinh doanh, giải trí, nghệ thuật, khoa học, nghề nghiệp trí thức, giao tiếp lịch thiệp, sự nhàn hạ, là các mối hứng thú. Mỗi mối hứng thú lại mở rộng ra thành nhiều nhánh; công việc thì mở rộng ra thành các nghề nghiệp lao động chân tay, các chức vụ quản lý, giữ sổ sách, ngành đường sắt, ngành ngân hàng, nông nghiệp, mậu dịch và thương mại v.v... và đối với mỗi quan tâm khác cũng vậy. Sau đó, một nền giáo dục lý tưởng sẽ cung cấp các phương tiện để đáp ứng các mối hứng thú tách rời và được phân loại nói trên. Nếu chúng ta nhìn vào các nhà trường, chúng ta sẽ dễ dàng có cảm tưởng rằng họ chấp nhận quan điểm nói trên về bản chất của đời sống trưởng thành, và tự đặt

ra nhiệm vụ phải đáp ứng những đòi hỏi của đời sống ấy. Mỗi một mối hứng thú được thừa nhận như là một loại thiết chế cố định mà chương trình học bắt buộc phải có điều gì đó thích hợp với nó. Khi đó, chương trình học sẽ gồm có như sau: một số môn giáo dục công dân và lịch sử được nhìn bằng quan điểm chính trị và ái quốc, tức là một số các môn học mang tính vị lợi; một số môn khoa học; một số môn học về nghệ thuật (dĩ nhiên văn học vẫn là chủ yếu); một số môn giải trí; một số môn giáo dục đạo đức v.v... Và chúng ta sẽ nhận thấy rằng, hầu hết những ồn ào hiện nay về nhà trường đều liên quan đến sự phản đối và tranh cãi về phần thưởng xứng đáng của việc công nhận mỗi một mối hứng thú nói trên, [và thứ hai, liên quan đến] việc tranh đấu để kiếm cho mỗi một mối hứng thú đó một vai trò xứng đáng trong chương trình học; hoặc giả, nếu như điều đó dường như là không khả thi trong hệ thống nhà trường hiện hữu, thì người ta bèn đi tìm một một kiểu giáo dục mới tồn tại độc lập để đáp ứng đòi hỏi nói trên. [Vậy là] giữa vô số các kiểu giáo dục thì bản thân giáo dục lại bị bỏ quên.

Kết quả hiển nhiên là sự quá tải của chương trình học, làm cho học sinh phải chịu áp lực quá lớn và bị rối trí, và chính khái niệm "giáo dục" đã bị quy giản thành một sự chuyên môn hóa hạn hẹp tai hại. Thế nhưng những hậu quả tồi tệ trên lại thường dẫn tới một điều gì đó còn hơn là một phương thuốc cứu chữa. Nếu người ta nhận ra rằng rốt cuộc những đòi hỏi của một kinh nghiệm đời sống đủ đầy đã không được đáp ứng, khi đó sự kém cỏi đó không được quy cho sự cô lập và chuyên môn hóa hạn hẹp của các chủ đề hiện hữu, thì sự nhận ra này lại làm thành nền tảng cho việc tái kiến tạo lại hệ thống [giáo dục]. Không, khi ấy người ta lại cho rằng sự kém cỏi đó phải được bù đắp bằng cách đưa vào một môn học khác, hoặc giả nếu cần thiết, bằng cách đưa vào một kiểu nhà trường khác. Và trong phần lớn các trường hợp, những ai phản đối sự quá tải của chương trình và sự hời hợt cùng sự rối trí [của học sinh] như là hậu quả tất nhiên, thì lại thường cầu viện đến một tiêu chí mang tính định lượng đơn thuần: biện pháp cứu chữa là cắt giảm rất nhiều môn học nào bị coi là không cần thiết, và quay trở lại chương trình có giá trị truyền thống "3 chữ R" (xem phần 4, Chương XIV), nếu đó là giáo dục tiểu học, và quay trở lại với chương trình cũng có tác dụng và cổ lỗ tương tự: đề cao văn học Hy-La và toán học, nếu đó là bậc đại học.

Dĩ nhiên, tình hình trên có lý do về mặt lịch sử. Các thời đại khác nhau trong quá khứ đã có những tranh đấu và những mối hứng thú đặc trưng.

Mỗi một thời đại lớn đều để lại một thứ lớp lắng đọng văn hóa, giống như thể một vỉa địa chất. Các lớp lắng đọng này đã tìm cách để lọt vào bên trong các thiết chế giáo dục, dưới dạng các môn học, các chương trình học riêng biệt, các kiểu nhà trường riêng biệt. Cùng với sự thay đổi nhanh chóng của các mối hứng thú trong lĩnh vực chính trị, khoa học, và kinh tế trong thế kỷ qua, người ta cần phải đưa ra những giá trị mới. Mặc dù các chương trình học cũ đã kháng cự lại, thì ít nhất tại đất nước này [nước Mỹ] chúng đã buộc phải rút lại kỳ vọng có được một sự độc quyền. Tuy nhiên, người ta chưa thay đổi chúng về nội dung và mục tiêu; chúng chỉ được giảm đi về lượng. Các môn học mới, chúng tương ứng với những mối hứng thú mới, đã không được sử dụng để làm biến đổi phương pháp và mục tiêu của mọi công việc dạy học; chúng đã được đưa xen vào và được cộng thêm vào [các môn học cũ]. Hậu quả là một sự kết hợp các môn học khác nhau; về cơ bản, các môn học đó được gắn kết với nhau bằng sự vận hành của chương trình học của nhà trường hoặc thời khóa biểu. Từ đó nảy sinh sự tổ chức các giá trị và các tiêu chuẩn đánh giá giá trị mà chúng ta đã đề cập tới [ở phần đầu của mục này]

Tình hình trên là kết quả của những sự phân ly và phân lìa diễn ra phổ biến trong đời sống xã hội. Các mối hứng thú khác nhau mà lẽ ra chúng biểu thị mọi kinh nghiệm phong phú và cân bằng, đã bị xé nhỏ và đọng lại trong những thiết chế tách rời nhau với những mục đích và phương pháp khác nhau và riêng biệt. Kinh doanh [thì chỉ là] kinh doanh mà thôi; khoa học là khoa học; nghệ thuật là nghệ thuật; giao tiếp xã hội là giao tiếp xã hội, đạo đức là đạo đức học; giải trí là giải trí v.v... Mỗi một mối hứng thú có địa hạt tách rời và độc lập của nó, với những mục tiêu và phương pháp tiến hành riêng biệt. Mỗi một mối hứng thú chỉ góp phần bề ngoài vào các mối hứng thú khác và theo cách ngẫu nhiên mà thôi. Tất cả các mối hứng thú đó chỉ đơn thuần tồn tại bên cạnh nhau và làm thành toàn thể đời sống. Người ta chờ đợi gì ở kinh doanh ngoài việc nó cung cấp tiền bạc, rồi tiền bạc lại được sử dụng để tạo ra thêm nhiều tiền bạc nữa để nuôi sống bản thân và gia đình, để mua sách vở và tranh ảnh, vé xem hòa nhạc để vun bồi trí tuệ, và để thanh toán thuế, để đóng góp các món quà từ thiện và những điều khác mang giá trị xã hội và đạo lý? Vô lý làm sao khi đòi hỏi rằng bản thân việc theo đuổi kinh doanh phải là một sự vun bồi trí tưởng tượng xét về phạm vi và mức độ tinh tế; vô lý làm sao khi đòi hỏi rằng, việc theo đuổi kinh doanh phải có tính phục vụ xã hội, một cách trực tiếp chứ không phải thông qua tiền bạc, bằng nguyên tắc cổ vũ của nó, và nó được

thực hiện xét như một hoạt động nhân danh sự tổ chức của xã hội! Điều vô lý như vậy cũng có thể được áp dụng, *với những thay đổi thích hợp về chi tiết*, đối với trường hợp của những theo đuổi nghệ thuật hoặc khoa học hay chính trị hoặc tôn giáo. Mỗi một mối hứng thú nói trên đã trở nên chuyên môn hóa không phải đơn thuần ở các công cụ của nó và sự đòi hỏi hợp thời, mà ở mục tiêu và tinh thần cổ vũ của nó. Các môn học và các lý luận về giá trị giáo dục đã vô tình phản ánh sự phân ly của các mối hứng thú nói trên.

Vậy thì, tranh cãi về một lý luận về giá trị của giáo dục là tranh cãi về tính thống nhất hoặc tính toàn vẹn của kinh nghiệm. Bằng cách nào để kinh nghiệm giữ được nguyên vẹn tính thống nhất về ý nghĩa khi nó biến đổi? Làm thế nào để kinh nghiệm phải là cái đơn lẻ, thế nhưng tính đơn nhất của nó lại không hạn hẹp và đơn điệu? Rốt cuộc, vấn đề của giá trị và một tiêu chuẩn đánh giá các giá trị là vấn đề có tính luân lý của việc tổ chức các mối hứng thú của đời sống. Trên phương diện giáo dục, vấn đề đó liên quan đến việc tổ chức trường học, vật liệu và phương pháp, để chúng góp phần mở rộng và làm phong phú kinh nghiệm. Làm thế nào chúng ta có được sự mở rộng về tầm nhìn mà không hi sinh tính hiệu quả thực hành? Làm thế nào để chúng ta giữ gìn được tính đa dạng của các mối hứng thú nhưng đồng thời lại không phải trả giá cho tình trạng phân lìa? Làm thế nào để cá nhân hành động có hiệu quả *nhờ vào* trí thông minh thay vì trí thông minh phải trả giá cho việc ấy? Làm thế nào để nghệ thuật, khoa học và chính trị củng cố lẫn nhau bên trong một thói quen tinh thần phong phú thay vì chúng là những mục đích được theo đuổi bởi người này nhưng lại đem lại điều bất lợi cho người khác? Làm thế nào để các mối hứng thú của đời sống và các môn học củng cố các mối hứng thú ấy có thể làm phong phú kinh nghiệm chung của con người thay vì chia rẽ con người? Ở các chương cuối chúng ta sẽ đề cập đến vấn đề tái tổ chức lại [nhà trường, vật liệu và phương pháp] như được gợi ý ở trên.

Tóm lại, về cơ bản, các yếu tố của một sự bàn luận về giá trị đều đã được đề cập tại phần bàn luận về các mục tiêu và hứng thú của giáo dục [Chương VIII và Chương X). Nhưng bởi vì giá trị của giáo dục được đề cập trong mối liên hệ với các yêu sách của các môn học khác nhau trong chương trình học, cho nên chương này đã đề cập lại một lần nữa mục tiêu và hứng thú xét từ quan điểm của các môn học riêng biệt. Từ "giá trị" có hai nghĩa hoàn toàn khác biệt nhau. Một mặt, nó bao hàm thái độ trân

trọng một điều gì đó, thấy rằng điều ấy có giá trị, vì lợi ích của bản thân điều đó, tức điều ấy có giá trị cố hữu. Thái độ này là cách gọi tên cho một kinh nghiệm đầy đủ hoặc trọn vẹn. Hiểu theo nghĩa này, đánh giá tức là phán đoán. Nhưng đánh giá còn có nghĩa là một hành động trí tuệ có thể phân biệt được – một thao tác so sánh và phán đoán – để định ra giá trị. Điều này xảy ra khi không xuất hiện kinh nghiệm đầy đủ và trực tiếp và khi ấy câu hỏi nảy sinh là chúng ta muốn một tình huống xảy ra theo khả năng nào để chúng ta có được sự nhận thức đầy đủ, tức kinh nghiệm sống động.

Tuy nhiên, chúng ta không được phép chia các môn học của chương trình thành các môn học như sau: môn học có tính đánh giá, tức các môn học có liên hệ với các giá trị cố hữu, và các môn học mang tính phương tiện, tức các môn học có liên hệ với các giá trị hoặc mục đích vượt ra ngoài bản thân chúng. Việc hình thành tiêu chuẩn đánh giá đích thực cho bất kỳ môn học nào đều phụ thuộc vào nhận thức về vai trò đóng góp của môn học đó vào ý nghĩa trực tiếp của kinh nghiệm, tức phụ thuộc vào một sự đánh giá trực tiếp. Văn chương và mỹ thuật có giá trị đặc biệt bởi chúng tiêu biểu cho sự đánh giá ở trạng thái tốt nhất – một trạng thái nhận thức cao độ về ý nghĩa, dựa vào sự chọn lọc và tập trung. Nhưng mọi chủ đề, ở vào giai đoạn nào đó của sự phát triển, đối với cá nhân liên quan đến chủ đề ấy, đều phải mang một đặc tính thẩm mỹ.

Tiêu chuẩn duy nhất để xác định các giá trị phương tiện và các giá trị phái sinh trong các môn học là sự đóng góp cho các giá trị cố hữu có tính trực tiếp trong toàn bộ tính đa dạng của chúng ở bên trong kinh nghiệm. Khuynh hướng gán cho mỗi môn học các giá trị tách rời và coi chương trình học là một kiểu lắp ghép các giá trị phân lìa, là hậu quả của sự phân chia xã hội thành các nhóm và giai cấp. Vì thế, nhiệm vụ của giáo dục trong một xã hội dân chủ là, đấu tranh chống lại sự phân chia nói trên, để cho các mối hứng thú khác nhau có thể củng cố lẫn nhau và giao tiếp với nhau.

Chương XIX

LAO ĐỘNG VÀ NHÀN HẠ

1. Nguồn gốc của sự đối lập [giữa lao động và nhàn hạ]. Sự phân lìa giữa mục tiêu và giá trị, mà chúng ta đang xem xét cho tới đây, dẫn đến việc coi chúng là đối lập với nhau. Có lẽ quan niệm coi giáo dục để chuẩn bị cho lao động vì mục đích thực tế và giáo dục vì mục đích của một cuộc sống nhàn hạ là đối lập nhau hoàn toàn, là sự tương phản khó thay đổi nhất trong lịch sử giáo dục. Chỉ nguyên các từ "lao động vì mục đích thực tế" và "nhàn hạ" đã khẳng định lời phát biểu từng được đưa ra rằng, sự phân lìa và xung đột của các giá trị không phải là điều xảy ra bên trong tự bản thân chúng, mà chúng phản ánh một sự phân hóa ở bên trong đời sống xã hội. Nếu như hai chức năng [lao động để kiếm sống] và [hưởng thụ các cơ hội nhàn hạ theo cách có học] được chia đều cho các thành viên của một cộng đồng, thì sẽ chẳng một ai nảy ra ý nghĩ rằng có bất kỳ sự xung đột nào giữa các phương thức giáo dục và các mục tiêu kéo theo của chúng. Khi đó câu hỏi sẽ hiển nhiên là, làm thế nào để giáo dục có thể đóng góp hiệu quả cho cả hai chức năng trên. Và mặc dù có thể thấy rằng một số vật liệu dạy nào đó đem lại được trước hết kết quả này và nội dung khác thì đem lại một kết quả khác, nhưng hiển nhiên điều cần thiết là phải đảm bảo sao cho có sự gối chồng lên nhau nếu điều kiện cho phép; tức là, sự giáo dục hướng mục tiêu trực tiếp tới sự nhàn hạ phải gián tiếp củng cố tối đa tính hiệu quả và hứng thú lao động, trong khi đó mục tiêu của giáo dục kia phải tạo ra những thói quen cảm xúc và trí tuệ để cho nhàn hạ trở thành một sự vun bồi xứng đáng.

Minh chứng cho những nhận xét nói trên được tìm thấy rất nhiều trong sự phát triển của lịch sử triết lý giáo dục. Sự phân lìa giữa giáo dục kiến thức tổng quát và giáo dục kiến thức chuyên môn và kiến thức nghề nghiệp đã xuất hiện từ thời của người Hy Lạp [cổ đại], và nó đã được hệ thống hóa rõ ràng trên cơ sở một sự phân chia giai cấp gồm những người

phải lao động để kiếm sống và giai cấp gồm những ai được miễn khỏi cái công việc mưu sinh tất yếu đó. Quan niệm cho rằng giáo dục kiến thức tổng quát (liberal)[39], nó phù hợp với những người thuộc giai cấp thứ hai, thì về bản chất là cao cấp hơn việc huấn luyện nô lệ của giai cấp đó, phản ánh sự thực rằng một giai cấp này được tự do trong khi một giai cấp khác ở trong địa vị xã hội bị lệ thuộc hoàn toàn. Giai cấp sau không chỉ lao động vì sự tồn tại của chính nó, mà còn nhằm đem lại của cải để giúp cho giai cấp ở địa vị cao hơn có thể sống mà không phải đích thân tham gia vào các nghề nghiệp đòi hỏi hầu như toàn bộ thời gian, và chúng không có tính chất lôi cuốn sự tham gia hoặc đem lại phần thưởng cho trí tuệ.

Bảo rằng ai cũng đều phải lao động dù ít dù nhiều, là điều khỏi cần phải nói. Con người cần phải sống và để sống thì con người cần phải lao động để tạo ra của cải cho đời sống. Ngay cả nếu như chúng ta kiên quyết cho rằng các mối hứng thú gắn liền với việc kiếm sống chỉ là mang tính vật chất và do đó về bản chất chúng thấp kém hơn các mối hứng thú gắn liền với việc hưởng thụ thời gian được giải phóng khỏi lao động, và cho dù có thừa nhận rằng có cái gì đó hấp dẫn và phá phách ở các mối hứng thú vật chất khiến cho chúng cố gắng chiếm đoạt vị trí của các mối hứng thú thuộc lý tưởng cao cấp hơn, thì điều đó – trừ sự thực về các giai cấp bị phân hóa về mặt xã hội – sẽ không dẫn đến việc coi nhẹ loại giáo dục nhằm huấn luyện con người cho những hoạt động vì mục đích thực tế. Đúng hơn, điều đó dẫn đến việc tuyệt đối chú ý tới chúng [những mối hứng thú vật chất], sao cho con người được đào tạo để thực hiện hiệu quả các mối hứng thú đó và tuy vậy vẫn duy trì chúng ở nguyên địa vị của mình; [như vậy] giáo dục cần đảm bảo sao cho chúng ta tránh được những hậu quả có hại bắt nguồn từ việc các mối hứng thú vật chất được phép nảy nở ở những nơi "tối tăm không người chăm sóc". Chỉ khi nào một sự phân chia các mối hứng thú lại xảy ra đồng thời với một sự phân hóa thành giai cấp xã hội trên và giai cấp xã hội dưới, khi ấy giáo dục xét như là sự chuẩn bị cho lao động vì mục đích thực tế mới bị coi thường như là một điều vô giá trị: một sự thật dọn đường cho người ta đi đến kết luận rằng, việc đồng nhất cứng nhắc lao động với hứng thú vật chất, và đồng nhất sự hưởng thụ với hứng thú tinh thần, tự nó là một sản phẩm xã hội.

---

[39] Liberal nghĩa đen là "tự do", song phải được hiểu là tổng quát, có giá trị vun bồi văn hóa chung chung, không bị ràng buộc vào mục đích thực dụng (giáo dục nhân văn). Bởi vì ở xã hội Hy Lạp cổ đại chỉ có người tự do, chứ không phải người nô lệ, mới có điều kiện để hưởng kiểu giáo dục như vậy, từ đó mà có từ "liberal".

Trong suốt hai nghìn năm qua, những phát biểu hệ thống của giáo dục về hoàn cảnh xã hội đã gây ảnh hưởng vô cùng lớn và chúng đưa ra sự thừa nhận rõ ràng và hợp logic về những hàm ý của sự phân chia thành giai cấp lao động và giai cấp nhàn hạ, vì thế chúng đáng để được lưu tâm đặc biệt. Theo những phát biểu đó, con người giữ vị trí cao nhất trong hệ thống của đời sống động vật. Một phần, con người có những cấu tạo và chức năng giống như thực vật và thú vật: dinh dưỡng, sinh sản, vận động cơ bắp hoặc thực hành. Chức năng *phân biệt* con người với thực vật và thú vật là lý tính tồn tại vì lợi ích của việc nhìn ngắm quang cảnh của vũ trụ. Vì thế, mục đích đích thực của con người là, có được nhiều nhất cái đặc quyền đặc thù nói trên của con người. Đời sống của quan sát, trầm tư, nhận thức, và suy đoán được theo đuổi như một mục đích tự nó, là đời sống đích thực của con người. Hơn nữa, nhờ có lý tính mà con người kiểm soát thực sự được các yếu tố thấp hèn của bản tính con người: các ham muốn và các động năng năng động, vận động. Mặc dù bản tính của con người là tham lam, bất phục tùng, ưa thích sự thái quá, chỉ nhắm tới sự thỏa mãn bản thân, song con người lại biết tuân theo sự ôn hòa – quy tắc Trung dung – và đáp ứng các mục đích tốt đẹp nếu như họ chịu phục tùng sự chỉ huy của lý tính.

Đó là hoàn cảnh xét như một vấn đề của tâm lý học lý thuyết và nó đã được Aristotle phát biểu hầu như đầy đủ. Nhưng sự tình này được phản ánh trong sự hình thành các giai cấp của con người và vì thế nó được phản ánh trong cả cấu tạo xã hội. Chỉ có ở một số lượng tương đối ít người lý tính mới đủ khả năng hoạt động như một quy luật của đời sống. Ở số đông con người, các chức năng có tính thực vật và thú vật ngự trị. Trí óc của họ quá yếu đuối và không ổn định, vì thế nó thường xuyên bị ham muốn và đam mê thể xác áp đảo. Những con người như vậy không phải là mục đích tự nó đích thực, bởi chỉ có lý tính mới làm thành một cứu cánh. Giống như thực vật, thú vật và các công cụ vật chất, họ là các phương tiện, dụng cụ cho các mục đích vượt ra ngoài bản thân họ, mặc dù khác với thực vật, thú vật và công cụ vật chất, họ có đủ trí thông minh để có sự suy xét nào đó trong quá trình thực hiện các công việc được giao. Như vậy, có những người là nô lệ bẩm sinh chứ không chỉ đơn thuần theo quy ước xã hội[40]- nghĩa là, họ là phương tiện của những người khác. Xét trên một khía cạnh quan trọng, rất nhiều thợ thủ công còn nghèo khổ hơn cả những nô lệ. Giống như các nô lệ, thợ thủ công được giao thực hiện những mục đích

[40] Aristotle không tin rằng giai cấp của các nô lệ thực sự và giai cấp của các nô lệ bẩm sinh nhất thiết phải là một. [J.D]

nằm ngoài bản thân họ; nhưng bởi vì họ không được hưởng mối liên kết mật thiết với giai cấp của những người tự do và có địa vị cao, vì thế giống như tầng lớp gia nô, sở trường của họ vẫn tồn tại ở một trình độ thấp kém.. Ngoài ra, phụ nữ được xếp cùng loại với nô lệ và thợ thủ công xét như là các nhân tố thuộc về những sinh vật sống được sử dụng làm phương tiện để sản xuất và tái sản xuất ra của cải cho một đời sống tự do và duy lý tính.

Đối với từng cá nhân và trên phương diện tập thể, có một hố sâu ngăn cách giữa việc đơn thuần sống và sống một cách xứng đáng. Để có thể sống xứng đáng, người ta trước hết buộc phải sống cái đã, và điều này đúng đối với cả xã hội tập thể. Con người bị mất thời gian và năng lượng vào việc đơn thuần sống, kiếm sống, cho nên họ phải rút bớt thời gian và năng lượng dành cho những hoạt động mang ý nghĩa duy lý tính nội tại; họ cũng không đủ khả năng cho các hoạt động ấy. "Phương tiện" (means) có nghĩa là kém giá trị (menial), "phục vụ" (serviceable) có nghĩa là hèn hạ (servile). Đời sống đích thực chỉ xảy ra chừng nào mà con người có đủ nhu cầu vật chất mà không cần nỗ lực và lưu tâm. Vì thế, nô lệ, thợ thủ công, và phụ nữ được sử dụng vào việc cung cấp các phương tiện sinh kế để cho những người khác, những người có trí thông minh bẩm sinh thích đáng, được phép theo đuổi cuộc sống của mối bận tâm nhàn nhã tới những điều mang giá trị về bản chất.

Tương ứng với hai phương thức nói trên của cuộc sống với sự phân biệt giữa hoạt động của người nô lệ và hoạt động của người tự do (hoặc "nghệ thuật"), là hai kiểu giáo dục: giáo dục kiến thức kém giá trị hoặc kiến thức cơ khí và giáo dục kiến thức tổng quát [kiến thức nhân văn] hoặc giáo dục kiến thức lý thuyết. Một số người được huấn luyện cho những công việc thực hành phù hợp với khả năng *làm*, khả năng sử dụng các công cụ hữu hình vào quá trình sản xuất ra hàng hóa vật chất và cung ứng dịch vụ. Kiểu đào tạo này chỉ đơn thuần là vấn đề của việc luyện tập thói quen và sự khéo léo về kỹ thuật; việc huấn luyện được thực hiện dựa vào sự thực hành lặp lại nhiều lần và sự chuyên cần, chứ không dựa vào sự đánh thức và nuôi dưỡng tư duy. Giáo dục kiến thức tổng quát nhằm tới việc đào luyện trí tuệ bởi chính nhiệm vụ của nó: để hiểu biết. Sự hiểu biết do giáo dục kiến thức tổng quát đem lại càng ít liên quan tới những vấn đề thực hành, càng ít liên quan đến việc chế tạo và sản xuất, thì nó càng kích thích trí tuệ thích đáng hơn. Aristotle đã vạch đường ranh giới không suy chuyển giữa giáo dục dành cho người nô lệ và giáo dục dành cho người tự do, đến nỗi ông đã

xếp cái mà ngày nay được gọi là "mỹ thuật", âm nhạc, hội họa, điêu khắc vào cùng loại với các nghề nghiệp dành cho nô lệ trong chừng mực [mỹ thuật, âm nhạc, hội họa, điêu khắc] liên quan đến thực hành. Chúng đòi hỏi phải dùng đến các phương tiện vật chất, tính siêng năng trong thực hành, và những kết quả bề ngoài. Chẳng hạn, khi bàn tới giáo dục âm nhạc, ông đã nêu câu hỏi rằng nên dạy cho thanh niên chơi nhạc cụ tới mức độ nào. Câu trả lời của ông là, sự thực hành và trình độ thành thạo có thể được chấp nhận chừng nào nó góp phần tạo ra khả năng phán đoán; nghĩa là, hiểu và thưởng thức âm nhạc được biểu diễn bởi các nô lệ hoặc các nhạc công chuyên nghiệp. Nếu âm nhạc được dạy với mục đích đem lại khả năng nghề nghiệp, khi ấy nó bị hạ thấp từ trình độ của kiến thức tổng quát xuống thành trình độ của kiến thức nghề nghiệp. Vậy thì, người ta cũng có thể dạy nấu ăn, Aristotle nói. Thậm chí, một mối quan tâm tổng quát [nhân văn] tới các tác phẩm mỹ thuật cũng phụ thuộc vào sự tồn tại của một tầng lớp những người thực hành nghề mỹ thuật được thuê để làm ra các tác phẩm mỹ thuật ấy, những người đã coi nhẹ sự phát triển nhân cách của bản thân mình so với việc học được kỹ năng thực hành có tính cơ giới. Hoạt động càng ở trình độ cao, nó càng mang tính tinh thần thuần túy hơn; nó càng ít liên quan tới những sự vật vật chất hoặc thể xác. Hoạt động càng mang tính tinh thần thuần túy, nó càng trở nên độc lập hoặc tự lập.

Các câu nhận xét sau cùng nhắc chúng ta nhớ lại rằng một lần nữa Aristotle lại đặt ra sự phân biệt về địa vị cao thấp giữa ngay cả những người theo đuổi cuộc sống của lý tính. Bởi có một sự phân biệt trong các mục đích và hành động "tự do"[những người không thuộc giai cấp nô lệ], tùy theo cuộc sống của một người đơn thuần đi song hành với lý trí hay cuộc sống ấy biến lý trí thành phương tiện của riêng nó. Nghĩa là, công dân tự do nào hiến dâng cuộc đời cho đời sống chung của cộng đồng, tham gia vào việc giải quyết các vấn đề của cộng đồng và nhận được sự kính trọng và danh dự, thì đó là người theo đuổi cuộc sống có lý trí. Nhưng nhà tư tưởng là người hiến dâng cuộc đời cho tìm tòi khoa học và nghiên cứu triết học, thì lại là người làm việc *ở bên trong* lý trí, có thể nói như vậy, chứ không chỉ đơn thuần làm việc *bằng* lý trí. Nói cách khác, ngay cả trong các mối quan hệ công dân thì hành động vẫn còn giữ lại "dấu vết ô uế" của thực hành, dấu vết của hoạt động bề ngoài hoặc hoạt động có tính phương tiện đơn thuần. Sự lây nhiễm này được chứng minh bằng sự thực rằng, hoạt động công dân và sự xuất chúng công dân không thể xảy ra mà không có sự

giúp đỡ của những người khác; người ta không thể tham gia vào đời sống cộng đồng mà chỉ có một mình. Trong triết lý của Aristotle, mọi nhu cầu, mọi ham muốn đều hàm ý một nhân tố vật chất; chúng bao hàm sự "không có", tình trạng thiếu thốn; để trở nên đầy đủ, chúng phụ thuộc vào cái nằm bên ngoài bản thân chúng. Nhưng một người vẫn có thể một mình duy trì một đời sống thuần túy tinh thần ở bên trong bản thân anh ta; sự giúp đỡ mà anh ta có thể nhận được từ người khác là mang tính ngẫu nhiên, chứ không mang tính bản chất. Ở trong *cái biết*, ở trong đời sống của lý thuyết, lý tính tìm thấy sự biểu hiện đầy đủ; chỉ có hiểu biết vì lợi ích của hiểu biết, bất chấp mọi ứng dụng, mới là hiểu biết độc lập, tự lập. Vì thế, chỉ có giáo dục nào đem lại năng lực "biết" xét như một mục đích tự nó và không quan tâm đến việc thực hành ngay cả các bổn phận công dân, thì giáo dục đó mới mang tính tổng quát hoặc nhân văn đúng nghĩa.

2. Hiện trạng. Nếu như quan niệm của Aristotle chỉ đại diện cho quan điểm cá nhân của ông, nó sẽ hầu như là một điều gợi tò mò thú vị về mặt lịch sử. Nó có thể bị bác bỏ xét như là sự minh họa cho điều rằng các năng khiếu trí tuệ bẩm sinh phi thường bao giờ cũng đi kèm với sự thiếu khả năng đồng cảm hoặc đi kèm với rất nhiều tính mô phạm học thuật. Nhưng Aristotle chỉ đơn giản mô tả cuộc sống trước mắt ông một cách tỉnh táo và gạt bỏ sự giả dối vốn đi kèm với sự thiếu sáng suốt trí tuệ. Nói rằng tình trạng xã hội hiện thời đã thay đổi nhiều so với thời của ông, là điều khỏi cần phải nói. Nhưng bất chấp những thay đổi đó, bất chấp việc giai cấp nông nô đã bị bãi bỏ về mặt luật pháp, và bất chấp sự lan rộng của nền dân chủ, nhờ sự phát triển của khoa học và nền giáo dục phổ thông (thể hiện trong sách vở, báo chí, du lịch, và sự giao tiếp nói chung cũng như tại các nhà trường), thì vẫn tồn tại một sự phân chia xã hội thành tầng lớp có học và tầng lớp vô học, tầng lớp nhàn hạ và tầng lớp lao động, đến nỗi có thể dùng quan điểm của ông [Aristotle] như là một quan điểm đầy đủ nhất để phê phán sự phân lìa giữa văn hóa và tính vị lợi trong nền giáo dục hiện thời. Đằng sau sự phân biệt mang tính lý thuyết và trừu tượng xét như nó được nhắc tới trong bàn luận về sư phạm, đã lờ mờ xuất hiện sự phân biệt về mặt xã hội giữa những người mà hoạt động của họ đòi hỏi rất ít khả năng tư duy độc lập và năng lực thẩm mỹ, và những người làm việc trực tiếp hơn với những vấn đề của trí tuệ và sự kiểm soát hoạt động của người khác.

Chắc chắn Aristotle vẫn hằng đúng khi ông nói rằng: "mọi nghề nghiệp hoặc kỹ năng hoặc sự nghiên cứu đều đáng bị gọi là mang tính cơ giới nếu như nó khiến cho thể xác hoặc linh hồn hay trí năng của những con người tự do không đủ khả năng rèn luyện và thực hành sự xuất chúng". Sức thuyết phục của câu nói này hầu như tăng lên rất nhiều nếu chúng ta tin, như trên danh nghĩa chúng ta đang làm cho tới lúc này, rằng tất cả mọi người thay vì một số tương đối ít, đều tự do. Bởi khi mà số đông con người và phụ nữ bị coi là không tự do bởi ngay chính tính chất của thể xác và trí óc của họ, khi ấy người ta hoàn toàn hiểu rõ cũng như không hề đạo đức giả khi chỉ cho phép họ hưởng sự giáo dục phù hợp với họ để tạo ra kỹ năng máy móc, bất chấp việc dạy ấy sau đó sẽ tác động tới năng lực tham gia vào một đời sống xứng đáng. Aristotle cũng mãi đúng khi ông nói tiếp rằng: "mọi nghề nghiệp mang tính vụ lợi cũng như những nghề nghiệp làm giảm giá trị của thể xác thì đều là mang tính cơ giới, bởi chúng lấy đi sự nhàn hạ và phẩm giá của trí năng" – nói rằng Aristotle "hằng đúng" nghĩa là, trên thực tế, ngay cả những việc làm vì mục đích vị lợi cũng lấy đi của trí năng những điều kiện thực hành, và do đó lấy đi cả phẩm giá của trí năng. Nếu các phát biểu trên của ông là sai, thì đó là bởi vì chúng coi một giai đoạn của tập tục xã hội là đồng nhất với một sự tất yếu của tự nhiên. Nhưng một quan điểm khác về mối quan hệ giữa tinh thần và vật chất, trí óc và thể xác, trí thông minh và sự phục vụ xã hội chỉ tốt hơn quan niệm của Aristotle nếu như nó góp phần làm cho quan niệm cũ trở nên lỗi thời trên thực tế – tức là lỗi thời trong cách thức triển khai của đời sống và nền giáo dục hiện thời.

Aristotle hằng đúng khi thừa nhận sự thấp kém và phụ thuộc của kỹ năng thực hành đơn thuần và đơn thuần tích lũy kết quả bề ngoài so với sự nhận thức, tính cảm thông của phán đoán, và sự vận dụng tư tưởng một cách tự do. Nếu như có sai lầm thì sai lầm đó nằm ở việc thừa nhận sự phân lìa tất yếu của hai vế trên: tức sai lầm nằm ở việc cho rằng có sự tách biệt tự nhiên giữa hiệu quả trong sản xuất hàng hóa và cung cấp dịch vụ, và tư duy độc lập; giữa hiểu biết có ý nghĩa và thành tựu thực hành. Chúng ta hầu như không thể cải thiện vấn đề nếu như chúng ta chỉ sửa chữa sự sai lầm về lý luận của Aristotle, và đồng thời không lên án hoàn cảnh xã hội đã sinh ra và khuyến khích quan niệm của ông. Chúng ta mất chứ không phải là được khi chuyển từ thân phận nô lệ sang địa vị công dân tự do nếu như thành quả giá trị nhất của sự thay đổi ấy lại chỉ đơn thuần là sự gia tăng tính hiệu quả cơ giới của công cụ sản xuất của con người. Chúng ta mất

chứ không phải là được khi đã quan niệm được rằng trí thông minh là phương tiện để con người kiểm soát Tự nhiên dựa vào hành động, thế nhưng chúng ta vẫn chấp nhận rằng những người tham gia trực tiếp vào việc lợi dụng Tự nhiên vẫn tiếp tục duy trì một tình trạng dốt nát và nô lệ, và chỉ các nhà khoa học biệt lập và những người chỉ huy nền công nghiệp mới được phép độc quyền sở hữu trí thông minh kiểm soát Tự nhiên. Chúng ta chỉ thực sự đủ khả năng để phê phán sự phân chia đời sống thành các chức năng tách rời nhau và phân chia xã hội thành các giai cấp tách rời chừng nào chúng ta thoát khỏi được trách nhiệm tiếp tục duy trì nền giáo dục ở đó số đông được đào tạo để làm những công việc chỉ đòi hỏi kỹ năng sản xuất, còn số ít thì được đào tạo để có một tri thức như là món trang sức và sự làm đỏm về văn hóa. Nói ngắn gọn, chúng ta không thể vượt qua được triết lý sống và giáo dục của người Hy Lạp cổ đại chỉ bằng cách thay đổi các biểu trưng lý luận như "tự do", "duy lý tính", và "giá trị". Chúng ta không thể làm được điều đó bằng một sự thay đổi về tình cảm đối với chân giá trị của lao động và tính ưu việt của một đời sống phục vụ so với một cuộc sống độc lập tách biệt và tự lập. Dù những thay đổi về lý luận và tình cảm nói trên có quan trọng thế nào đi nữa, chúng chỉ có ý nghĩa khi được sử dụng vào việc phát triển một xã hội dân chủ thực sự, một xã hội mà ở đó tất cả mọi người đều tham gia vào việc làm có ích và tất cả đều được hưởng một thời gian nhàn hạ xứng đáng. Lý do để đòi hỏi một sự tái tổ chức lại nền giáo dục không xuất phát từ một sự thay đổi đơn thuần về khái niệm "văn hóa – tức một trí tuệ tự do [không bị ràng buộc vào các mục đích vị lợi]– và sự phục vụ xã hội; chính sự thay đổi của nền giáo dục mới là điều cần thiết để giúp cho những thay đổi nói trên được thực thi đầy đủ và rõ ràng trong đời sống xã hội. Sự gia tăng tự do kinh tế và chính trị của "quần chúng" đã thể hiện trong giáo dục; sự giải phóng đó đã tác động tới việc ra đời một hệ thống giáo dục nhà trường của chung, của toàn xã hội và ai cũng được tham gia. Sự giải phóng này đã tiêu diệt quan niệm coi học tập hoàn toàn là độc quyền của một số ít có năng khiếu bẩm sinh để làm công việc điều hành xã hội. Thế nhưng cuộc cách mạng vẫn chưa trọn vẹn. Vẫn tồn tại quan niệm phổ biến cho rằng một nền giáo dục có tính văn hóa và "nhân văn" đích thực thì hoàn toàn không liên quan đến, ít nhất là một cách trực tiếp, những vấn đề thuộc nghề nghiệp, và rằng quần chúng chỉ thích hợp với giáo dục mang mục đích thực dụng hoặc thực hành hiểu theo nghĩa của sự đối lập giữa thực dụng hoặc thực hành với vun bồi năng lực phán đoán và sự tự do của tư duy.

Hệ quả của điều nói trên là nền giáo dục hiện thời của chúng ta đã trở thành một sự pha trộn không nhất quán. Một số môn học và phương pháp nào đó được giữ lại dựa vào giả định của việc thừa nhận rằng chúng chứa đựng tính chất "nhân văn" đặc biệt, nội dung quan trọng bậc nhất của từ "nhân văn" là tính vô tác dụng cho các mục đích thực tế. Có thể nhận thấy khía cạnh này rõ nhất ở trong thuật ngữ "giáo dục bậc cao" – tức giáo dục đại học và dự bị đại học. Nhưng nó đã xâm nhập cả vào giáo dục tiểu học và kiểm soát hầu hết các phương pháp và mục tiêu của tiểu học. Nhưng mặt khác, người ta đã có những nhượng bộ nhất định đối với quần chúng, những người buộc phải tham gia vào việc kiếm sống, và nhượng bộ vai trò được đề cao của các hoạt động kinh tế trong đời sống hiện đại. Những nhượng bộ đó được thể hiện ở các trường và chương trình dạy nghề cho trẻ em tật nguyền, các trường kỹ thuật, huấn luyện thủ công và thương mại, các chương trình dạy nghề và học việc; và cả ở trong tinh thần của một số môn học được dạy tại tiểu học, chẳng hạn như chương trình "3 chữ R" (xem phần 4 Chương XIV). Kết quả dẫn đến là một hệ thống trong đó các môn học "mang tính văn hóa" lẫn các môn học " vì mục đích vị lợi " cùng tồn tại trong một khối vô tổ chức, ở đó các môn học thuộc loại thứ nhất thì, bởi mục đích chủ đạo của chúng, chẳng có ích về mặt xã hội, còn các môn học thuộc loại thứ hai thì không giải phóng trí tưởng tượng hoặc năng lực tư duy.

Trong tình trạng kế thừa như vậy, có một sự pha trộn kỳ lạ, thậm chí trong cùng một môn học, giữa sự nhượng bộ đối với tính vị lợi và sự còn sót lại những nét đặc điểm từng được coi là của riêng nền giáo dục vì mục đích của một cuộc sống nhàn hạ. Yếu tố "vị lợi " được tìm thấy trong các động cơ được quy cho môn học, yếu tố "văn hóa" được tìm thấy trong các phương pháp dạy. Sự pha trộn nói trên có lẽ sẽ tạo ra hậu quả không lớn bằng nếu như người ta trung thành tuyệt đối với bất kỳ một trong hai yếu tố nói trên. Chẳng hạn, lý do thường được quy cho việc bắt các môn học của ba hoặc bốn năm đầu chỉ hầu như hoàn toàn gồm có môn tập đọc, tập đánh vần, tập viết và môn số học là như sau: năng lực đọc, viết, và làm tính chính xác là không thể thiếu được để tiếp tục học lên các lớp trên. Các môn học này chỉ được coi như là các phương tiện để học sinh có thể bắt đầu một công việc kiếm sống hoặc sau này chúng có thể tiếp tục việc học hành, tùy theo chúng không tiếp tục hoặc tiếp tục đi học. Quan niệm này được phản ánh ở sự đề cao việc luyện tập và thực hành vì mục đích có được kỹ năng có tính cơ giới. Nếu chúng ta nhìn vào nền giáo dục của người Hy Lạp [cổ

đại], chúng ta thấy rằng việc học được kỹ năng ở những năm đầu tiên bị nhường chỗ càng nhiều càng tốt cho việc học nội dung văn học chứa đựng ý nghĩa thẩm mỹ và đạo đức. Không học một công cụ để dùng cho cuộc sống sau này mà học nội dung đang tồn tại lúc này, đó là điều mà nền giáo dục Hy Lạp đã đề cao. Tuy nhiên, việc cô lập các môn học đó ra khỏi ứng dụng thực tế, việc coi chúng chỉ là các phương pháp mang tính biểu trưng thuần túy, là kết quả của quan niệm còn sót lại về đào tạo kiến thức tách rời khỏi tính hữu dụng. Việc chấp nhận hoàn toàn quan niệm về tính hữu dụng sẽ dẫn đến phương pháp dạy học gắn các môn học với những tình huống mà ngay lúc đó chúng được cần đến và ở đó chúng được làm cho trở nên có ích một cách trực tiếp chứ không phải có ích một cách xa vời. Khó tìm thấy một chủ đề nào trong chương trình học mà lại không có những hậu quả có hại bắt nguồn từ việc thỏa hiệp giữa hai lý tưởng đối lập trên. Khoa học tự nhiên được tin cậy trên cơ sở tính hữu dụng thực tế của nó, song nó lại được truyền đạt như là một thành tựu riêng biệt tách rời hoàn toàn khỏi ứng dụng. Mặt khác, âm nhạc và văn chương được chứng minh về mặt lý luận là có giá trị "văn hóa" và thế rồi chúng lại được truyền đạt với sự đề cao chủ yếu tới việc hình thành các phương thức của kỹ năng chuyên môn.

Giá như chúng ta thỏa hiệp ít hơn và và do đó ít có sự lẫn lộn hơn, nếu như chúng ta phân tích kỹ lưỡng hơn ý nghĩa của văn hóa và ý nghĩa của tính vị lợi, có thể chúng ta sẽ dễ dàng xây dựng một chương trình học cùng một lúc mang tính vị lợi và tính văn hóa. Chỉ có sự mê tín mới khiến chúng ta tin rằng hai cái trên là nhất thiết đối nghịch với nhau và vì thế mà một chủ đề này không mang tính văn hóa bởi vì nó mang tính vị lợi và một chủ đề kia là có tính văn hóa bởi vì nó không phục vụ cho mục đích thiết thực nào. Nói chung, chúng ta sẽ thấy rằng, phương pháp dạy học nào, trong khi nhắm tới những kết quả thực tế, nó hi sinh sự phát triển của trí tưởng tượng, sự làm tinh tế sở thích thẩm mỹ và sự làm sâu sắc thêm năng lực thấu hiểu của trí tuệ – chắc chắn đó là những giá trị mang tính văn hóa – thì trong chừng mực ấy nó cũng đồng thời làm cho học sinh không vượt ra ngoài phạm vi của tính thiết thực của điều mà chúng học. Không phải bởi vì điều đó khiến cho những gì mà học sinh học được thì đều hoàn toàn vô dụng, mà bởi vì điều mà chúng học được chỉ có thể áp dụng được vào những hoạt động đơn điệu được thực hiện dưới sự giám sát của người khác. Các phương thức kỹ năng hạn hẹp thì không thể có ích cho điều gì nằm ngoài bản thân chúng; phương thức kỹ năng nào học được bằng cách

làm sâu sắc thêm sự hiểu biết và hoàn thiện năng lực phán đoán, thì phương thức đó đều dễ dàng được đem ra sử dụng vào các tình huống mới mẻ và nó được kiểm soát bởi cá nhân. Người Hy Lạp dường như coi một số hoạt động nhất định nào đó là thấp hèn không phải vì căn cứ vào tính vị lợi kinh tế và xã hội đơn thuần của các hoạt động ấy, mà bởi sự thực rằng vào thời ấy các hoạt động gắn liền trực tiếp với việc kiếm sống thì đều không cần phải dùng đến trí thông minh đã qua đào tạo cũng như chúng không đòi hỏi cá nhân phải có năng lực phán đoán ý nghĩa của các hoạt động ấy. Chừng nào mà nghề nông và thương mại là các hoạt động dựa vào kinh nghiệm và chừng nào mà các hoạt động đó được thực hiện vì những mục đích không liên hệ gì với trí óc của người nông dân và nhà buôn, chừng đó chúng không mang tính văn hóa – nhưng chỉ là trong chừng mực đó mà thôi. Hoàn cảnh tri thức và xã hội giờ đây đã thay đổi. Ở hầu hết các nghề nghiệp của nền kinh tế, yếu tố tập tục và thói quen đã trở nên không còn quan trọng bằng những yếu tố bắt nguồn từ tìm tòi khoa học. Các nghề nghiệp quan trọng nhất của ngày hôm nay đều là kết quả của và phụ thuộc vào toán học ứng dụng, vật lý, và hóa học. Thế giới của con người ngày càng mở rộng phạm vi chịu ảnh hưởng của sản xuất kinh tế và sức tiêu thụ mạnh mẽ, đến nỗi phạm vi địa lý và chính trị bắt đầu được coi là không có giới hạn. Việc Platon phản đối việc học môn hình học và số học vì các mục đích thực tế, là điều đương nhiên, bởi vì trên thực tế [vào thời của ông] môn hình học và số học không có nhiều mục đích sử dụng, chúng bị thiếu đi cái nội dung và hầu như chỉ mang đặc tính vụ lợi. Nhưng khi chúng ngày càng được sử dụng nhiều và sử dụng rộng rãi vào các mục đích xã hội, thì giá trị văn hóa hay giá trị "lý thuyết" và giá trị thực tiễn của chúng hầu như là có chung ranh giới.

Chắc chắn, hoàn cảnh mà ở đó con người vẫn còn tiếp tục phải lao động quá nhiều [mà ít có thời gian nhàn rỗi], là yếu tố lớn nhất ngăn cản chúng ta nhận ra đầy đủ sự tồn tại bên cạnh nhau của các giá trị nói trên và lợi dụng sự phát hiện đó. Việc phát minh ra máy móc đã giúp con người có thêm thời gian nhàn rỗi, thậm chí ngay cả trong lúc họ đang làm việc. Chẳng có gì là mới khi nói rằng việc làm chủ kỹ năng dựa vào thói quen vững chắc đã giúp cho trí óc có thời gian dùng vào tư duy ở bậc cao hơn. Điều này cũng đúng đối với việc đưa tự động hóa cơ khí vào ngành công nghiệp. Các thao tác tự động hóa có thể giải phóng trí óc để nó suy nghĩ tới những đề tài khác. Nhưng khi chúng ta giới hạn việc giáo dục cho người lao động chân tay trong một vài năm học tập ở nhà trường với phần lớn

thời gian được dành cho việc học cách sử dụng các biểu trưng sơ đẳng đồng thời hi sinh việc đào tạo về khoa học, văn chương, và lịch sử, khi ấy chúng ta không thể chuẩn bị cho trí óc của người lao động lợi dụng được cơ hội nói trên [máy móc, tự động hóa giải phóng con người khỏi lao động chân tay]. Cơ bản hơn nữa, đại đa số người lao động không hiểu thấu đáo các mục đích xã hội của công việc của họ và họ không có mối hứng thú trực tiếp đối với những công việc ấy. Kết quả đạt được thực sự lại không phải là mục đích của hành động *của họ*, chúng chỉ là mục đích của các chủ lao động. Người lao động chỉ đơn thuần làm công việc họ phải làm, không phải là làm việc một cách tự do và thông minh, mà làm việc vì đồng lương. Chính thực tế này là điều khiến cho hành động trở nên không mang tính "nhân văn", và nó khiến cho mọi nền giáo dục được thiết kế cho mục đích đơn thuần đem lại kỹ năng thực hiện những công việc như vậy, trở nên "phi nhân văn" và vô đạo đức. Hoạt động không phải mang tính tự do bởi vì người ta không tham gia vào đó một cách tự do.

Tuy nhiên, chúng ta đang có sẵn cơ hội cho một nền giáo dục như sau: trong khi nó vẫn lưu ý tới những nét đặc điểm quan trọng của lao động, thì nó dung hòa giáo dục kiến thức tổng quát với huấn luyện vì các mục đích thực dụng của xã hội, dung hòa năng lực tham gia hiệu quả và phù hợp vào các nghề nghiệp đem lại sản phẩm. Và một nền giáo dục như vậy sẽ tự nó hướng tới việc tống khứ những tác hại của hoàn cảnh kinh tế hiện hữu. Chừng nào con người thực sự quan tâm tới các mục đích kiểm soát hoạt động của họ, chừng đó hoạt động của con người trở nên tự do hoặc tự nguyện và không thể gọi đó là hành động bị áp đặt từ bên ngoài hoặc hành động nô lệ, cho dù nhìn vào khía cạnh hữu hình cụ thể của hành vi thì không có gì là khác nhau. Trên phương diện được gọi bằng chính trị, cơ cấu xã hội dân chủ, giúp cho con người tham gia trực tiếp vào sự kiểm soát nói trên: [nhưng] trong lĩnh vực kinh tế, sự kiểm soát vẫn tiếp tục là cái đến từ bên ngoài và mang tính độc đoán. Vì thế mới có sự tách rời giữa hành động tinh thần bên trong và hành động thể hiện cụ thể ra ngoài và tác động ngược lại của điều đó là sự phân biệt truyền thống giữa văn hóa và tính vị lợi. Một nền giáo dục đem lại tính thống nhất cho xu hướng nhân cách các thành viên của xã hội thì nền giáo dục đó sẽ góp phần rất nhiều vào việc thống nhất ngay chính xã hội đó.

Tóm lại, trong số những sự phân ly các giá trị giáo dục mà chương trước [Chương XVIII] đã đề cập, sự phân ly giữa văn hóa và tính vị lợi là có

tính cơ bản nhất. Mặc dù người ta thường cho rằng sự phân biệt này là mang tính bản chất và tuyệt đối, nhưng thực ra nó lại có tính lịch sử và xã hội. Nó bắt nguồn, trong chừng mực liên quan đến sự phát biểu một cách hữu thức, từ Hy Lạp [cổ đại], và nó được căn cứ trên sự thực rằng chỉ có một số ít người là có cuộc sống đích thực của con người và họ sống dựa vào thành quả lao động của những người khác. Sự kiện này đã tác động tới thuyết tâm lý học về mối quan hệ giữa trí thông minh và dục vọng, giữa lý thuyết và thực hành. Nó được thể hiện trong một lý luận chính trị về sự phân chia vĩnh cửu con người như sau: những người có đủ khả năng theo đuổi một cuộc sống có lý trí và do đó họ có những mục đích riêng, và những người chỉ có khả năng về dục vọng và lao động, và họ cần đến các mục đích được cung cấp bởi người khác. Hai sự phân biệt nói trên, phân biệt trong lĩnh vực tâm lý học và trong chính trị, đã biến thành các thuật ngữ giáo dục, tạo thành sự phân chia giữa một kiểu giáo dục mang tính văn hóa, nó liên quan đến đời sống nhàn hạ, độc lập và chỉ để dành cho mục đích của sự hiểu biết mà thôi, và một kiểu giáo dục đào tạo thực hành mang tính thiết thực vì các nghề nghiệp không đòi hỏi nhiều đến sự suy nghĩ, kiểu giáo dục này không chứa đựng nội dung thẩm mỹ và trí tuệ. Mặc dù tình hình hiện nay đã thay đổi cơ bản về lý luận và rất nhiều đổi thay đã diễn ra trong thực tế, nhưng các yếu tố bắt nguồn từ hoàn cảnh lịch sử cũ vẫn tiếp tục tồn tại đủ để cho nền giáo dục vẫn còn duy trì sự phân biệt nói trên song song với những thỏa hiệp đôi khi làm giảm đi hiệu quả của các biện pháp giáo dục. Vấn đề của giáo dục trong một xã hội dân chủ là phải đoạn tuyệt với thái độ nhị nguyên và xây dựng một chương trình học ở đó tư duy là cái hướng dẫn sự thực hành tự do của tất cả mọi người và sự nhàn hạ là một phần thưởng cho việc chấp nhận trách nhiệm phục vụ chứ không phải là một tình trạng được miễn trừ trách nhiệm ấy.

Chương XX

MÔN HỌC LÝ THUYẾT VÀ MÔN HỌC THỰC HÀNH

1. **Sự đối lập giữa kinh nghiệm và nhận thức đích thực**. Bởi vì kiếm sống được đối lập lại với nhàn hạ, cho nên lý thuyết được đối lập lại với thực hành, trí thông minh đối lập lại với hành động, nhận thức đối lập lại với hoạt động. Không nghi ngờ gì nữa, các cặp đối lập sau cũng bắt nguồn từ cùng những điều kiện xã hội đã gây ra cặp đối lập thứ nhất; nhưng có một số vấn đề xác định của giáo dục có liên hệ với những sự đối lập đó, vì thế chúng ta nên bàn luận thẳng vào vấn đề của mối quan hệ và sự được cho là phân lìa giữa "biết" và "làm".

Quan niệm cho rằng nhận thức được tìm thấy từ nguồn gốc cao cấp hơn, và nó mang giá trị cao quý hơn và mang tính tinh thần cao hơn so với hoạt động thực hành, [là quan niệm] xuất hiện đã từ rất lâu. Lịch sử của quan niệm này, trong chừng mực nó được phát biểu ra một cách hữu thức, đã có từ thời những quan niệm về kinh nghiệm và lý tính do Platon và Aristotle phát biểu. Mặc dù các nhà tư tưởng này khác nhau ở nhiều khía cạnh, nhưng họ giống nhau ở việc đồng nhất kinh nghiệm với những mối quan tâm có tính thực hành thuần túy; và vì thế đồng nhất kinh nghiệm với những mối hứng thú vật chất xét như là mục đích của kinh nghiệm, và đồng nhất kinh nghiệm với thể xác xét như nó là phương tiện của kinh nghiệm. [Theo họ], mặt khác, nhận thức tồn tại vì lợi ích của chính nó, nó hoàn toàn tách rời khỏi thực hành, và nguồn gốc và phương tiện của nó nằm ở trong một trí óc hoàn toàn phi vật chất; nó liên quan tới những mối hứng thú tâm linh hoặc lý tưởng. Hơn nữa, kinh nghiệm bao giờ cũng bao hàm sự thiếu thốn, nhu cầu, sự ham muốn; nó không bao giờ tự hoàn chỉnh. Mặt khác, nhận thức duy lý tính lại tự nó hoàn chỉnh và toàn diện. Vì thế, đời sống thực tiễn luôn ở trong tình trạng thay đổi không ngừng, trong khi đó nhận thức lý thuyết lại liên quan đến chân lý vĩnh cửu.

Sự đối lập rõ rệt nói trên có liên hệ với sự thực rằng triết học của thành Athens đã khởi đầu như là sự phê phán tập tục và truyền thống xét như là những tiêu chuẩn của hiểu biết và ứng xử. Trong khi tìm kiếm cái thay thế cho những tiêu chuẩn đó, các triết gia thành Athens đã bắt gặp lý tính xét như là cái duy nhất thích hợp với việc hướng dẫn niềm tin và hoạt động. Bởi tập tục và truyền thống đã được đồng nhất với kinh nghiệm, cho nên kết luận được rút ra lập tức là, lý tính ưu việt hơn kinh nghiệm. Hơn nữa, bởi kinh nghiệm không bằng lòng với vị trí phụ thuộc thích đáng của mình, nó đã trở thành kẻ thù lớn của việc thừa nhận uy quyền của lý tính. Bởi con người bị giam cầm trong tập tục và những xác tín truyền thống, vì thế lý tính chỉ có thể chiến thắng trong nỗ lực giành được uy quyền tối cao chính đáng nếu như chứng minh được bản chất bất ổn định và không đầy đủ vốn có của kinh nghiệm.

Phát biểu của Platon rằng triết gia phải làm vua có thể được hiểu chính xác nhất như là một phát biểu như sau: trí thông minh duy lý tính, chứ không phải thói quen, dục vọng, bản năng, và xúc cảm, phải là cái điều khiển các việc làm của con người. Cái thuộc vế thứ nhất đem lại sự thống nhất, sự trật tự, và luật lệ; cái thuộc vế thứ hai đồng nghĩa với tính đa bội và sự bất đồng, những thay đổi phi lý từ tình trạng này sang tình trạng khác.

Không cần tìm kiếm đâu xa những lý do của việc coi kinh nghiệm là đồng nhất với trạng thái "bất mãn" của sự vật, cái tình trạng là kết quả của chế độ cai trị bằng tập tục đơn thuần. Thương mại và du lịch ngày càng gia tăng, những cuộc thực dân hóa, di cư và chiến tranh, đã mở rộng phạm vi hiểu biết của trí tuệ. Tập tục và niềm tin của các cộng đồng khác nhau đã được nhận thấy là khác nhau một cách rõ ràng. Sự náo loạn của dân chúng đã trở thành một thói quen tại Athens; vận mệnh của thành phố dường như phụ thuộc vào sự xung đột của các bè phái. Việc ngày càng có thêm thời gian nhàn hạ và cùng với điều đó là tầm hiểu biết ngày càng được mở rộng đã khiến con người nhận ra được nhiều sự kiện mới mẻ về Tự nhiên và trí tò mò cùng óc suy đoán của họ bị kích thích. Tình hình này dễ làm nảy sinh câu hỏi rằng liệu có tồn tại điều gì đó như là cái bất biến và phổ biến trong vương quốc của Tự nhiên và xã hội hay không. Lý tính là quan năng nhờ đó mà con người lĩnh hội được nguyên tắc phổ biến và bản chất; trong khi đó giác quan là phương tiện để nhận ra sự thay đổi – tức cái bất ổn định và cái đa dạng xét như là cái đối nghịch lại với cái lâu bền và cái đồng dạng. Kết quả của sự làm việc của giác quan được duy trì trong trí

nhớ và trí tưởng tượng và được vận dụng vào kỹ năng được hình thành bởi thói quen, làm thành kinh nghiệm.

Như vậy, kinh nghiệm tối đa cũng chỉ được biểu hiện trong các nghề thủ công khác nhau – những nghề nghiệp của thời bình và thời chiến. Người thợ giày, diễn viên thổi sáo, người lính, đều trải qua kỷ luật của kinh nghiệm thì mới có được kỹ năng của họ. Điều này nghĩa là, các cơ quan thể xác, đặc biệt là các giác quan, trước đó đã tiếp xúc nhiều lần với các vật và kết quả của những lần tiếp xúc đó đã được duy trì và củng cố cho tới khi họ có được khả năng tiên liệu và thực hành. Đó chính là nghĩa thực chất của từ "dựa vào kinh nghiệm". Nó hàm ý rằng đó là một sự hiểu biết và năng lực *không* dựa trên sự thấu hiểu những nguyên lý, mà đó là kết quả của rất nhiều lần làm thử riêng biệt. Đó chính là cách hiểu của chúng ta hiện nay về "phương pháp thử và sai" với sự nhấn mạnh đặc biệt tới tính chất ít nhiều ngẫu nhiên của các lần làm thử. Rốt cuộc, năng lực kiểm soát, năng lực điều khiển, chẳng qua chỉ là cách làm dựa vào kinh nghiệm, chỉ là thói quen cố định. Nếu như các tình huống nảy sinh có điểm tương đồng với lần đã trải qua trước đó, thì phương pháp đó có thể đem lại kết quả tàm tạm; trong chừng mực mà những tình huống đó đi chệch ra khỏi con đường cũ, thất bại là điều chắc chắn sẽ xảy ra. Thậm chí ngày nay việc gọi một bác sĩ là "người theo thuyết kinh nghiệm chủ nghĩa" tức là hàm ý rằng ông ta thiếu sự đào tạo khoa học, và ông ta đang làm việc chỉ đơn giản dựa trên những gì mà ông ta tình cờ học được trong mớ hổ lốn ngẫu nhiên của việc hành nghề trong quá khứ. Chỉ bởi vì "kinh nghiệm" bị thiếu đi tính khoa học hoặc lý tính, cho nên ông ta thật khó lòng duy trì được sự thành công dù là tàm tạm. Cái duy nghiệm dễ dàng biến chất thành cái lang băm. Ông ta không biết được điểm khởi đầu và kết thúc của kiến thức của mình, và vì thế khi ông ta gặp phải những tình huống xa lạ, ông ta sẽ giả đò – ông ta sẽ đưa ra những lời khẳng định mà chẳng hề chứng minh, và hi vọng vào sự may rủi cùng khả năng bắt người khác phải nghe theo mình – tức là "lừa gạt". Hơn thế nữa, ông ta cho rằng bởi vì ông ta đã học được một điều thì ông ta đương nhiên biết được cả những điều khác nữa – như lịch sử của Athens đã cho thấy rằng các thợ thủ công bình thường đều cho rằng họ có thể làm được các công việc gia đình, giáo dục và chính trị, bởi vì họ đã học được cách làm những công việc cụ thể trong nghề của họ. Vậy thì kinh nghiệm bao giờ cũng ở trong tình trạng không xác tín, nó nằm ở ranh giới mấp mé của sự giả vờ, giả bộ, sự dường như là, và sự có vẻ như là, tương phản với điều đó là cái tồn tại thực tế mà lý tính bám chắc vào.

Từ sự tình nói trên, các triết gia [Platon và Aristotle] đã mau chóng đi đến những tổng quát hóa nào đó. Giác quan [được cho là] có mối liên hệ với những ham muốn, với những đòi hỏi và khát khao. Chúng không bám chắc vào tính tồn tại thực tế của sự vật, mà bám chắc vào mối liên hệ giữa sự vật và những thích khoái và khổ não của chúng ta, với việc thỏa mãn những đòi hỏi và sự sung sướng của thể xác. Chúng chỉ có ý nghĩa quan trọng đối với đời sống của thể xác, và thể xác chỉ là một móng nền cố định của một đời sống cao hơn. Như vậy, kinh nghiệm mang một tính chất vật chất rõ ràng; nó liên quan đến những cái thuộc về vật chất hữu hình trong mối quan hệ với thể xác. Lý tính, hoặc khoa học, trái lại, bám chắc vào cái phi vật chất, cái lý tưởng, cái tinh thần. Chữ "kinh nghiệm" gợi nên điều gì đó nguy hại về mặt đạo đức, chẳng hạn như các từ "khoái cảm", "nhục dục", "xác thịt", "trần tục", "thích"; trong khi đó [từ] "lý tính thuần túy" và "tinh thần" thì lại bao hàm điều gì đó đáng khen ngợi về mặt đạo đức. Hơn nữa, kinh nghiệm bao giờ cũng duy trì mối kết nối không thể xóa bỏ với cái hằng biến, tức sự thay đổi không thể giải thích, và với cái đa bội, tức cái đa dạng. Chất liệu của kinh nghiệm vốn luôn thay đổi và không đáng tin cậy. Nó mang tính vô tổ chức bởi nó bất ổn định. Người nào trông cậy vào kinh nghiệm thì không biết được mình cần phải tin chắc vào điều gì, bởi điều mà anh ta cần tin chắc lại luôn thay đổi giữa người này với người kia, giữa ngày này sang ngày khác, ấy là chưa nói tới nó còn thay đổi giữa quốc gia này với quốc gia khác. Mối liên hệ giữa kinh nghiệm với những cái "rất nhiều" đó, với những cái cụ thể khác nhau, lại tạo ra hiệu quả như nhau, và đồng thời sự tiếp tục tồn tại của mối liên hệ đó lại kéo theo sự mâu thuẫn.

Chỉ có cái đơn lẻ, cái đồng dạng mới đem lại được tính nhất quán và hài hòa. Kinh nghiệm là nguồn gốc của mâu thuẫn, sự xung đột về ý kiến và xung đột về hành động ở bên trong cá nhân và giữa các cá nhân với nhau. Kinh nghiệm chẳng tạo ra được bất kỳ tiêu chuẩn đánh giá thực tế nào về niềm tin, bởi ngay chính bản chất của kinh nghiệm là xúi giục đủ các loại niềm tin trái ngược nhau, điều này có thể thấy rõ ở tính đa tạp về tập tục của các địa phương khác nhau. Kết luận hợp logic của kinh nghiệm là, mọi thứ đều tốt và đúng đối với cá nhân cụ thể nếu như kinh nghiệm dẫn dắt anh ta tới chỗ tin rằng điều đó là tốt và đúng tại một thời điểm và địa điểm cụ thể.

Rốt cuộc, thực hành tất yếu phải thuộc về kinh nghiệm. Chúng ta hoạt động bởi vì các nhu cầu và mục tiêu luôn ở trong tình trạng thay đổi. Sản xuất và chế tạo tức là làm biến đổi cái gì đó; tiêu thụ tức là làm thay đổi.

Như vậy, tính thay đổi và tính đa tạp bị gán cho những tính chất đáng ghét bởi chúng đều gắn liền với việc "nhận thức" được coi là mục tiêu bất biến của "hoạt động". "Biết", "hiểu" một sự việc bằng kiến thức và lý luận tức là bước ra khỏi lĩnh vực của sự biến đổi, sự ngẫu nhiên, và sự đa tạp. Chân lý là cái mà ta không cần phải thêm gì vào đó nữa; nó không bị ảnh hưởng bởi những sự xáo trộn trong thế giới của giác quan. Nó liên quan tới cái tồn tại vĩnh viễn và cái phổ biến. Và thế giới của kinh nghiệm chỉ có thể được kiểm soát, chỉ có thể được củng cố và sắp xếp có trật tự nếu nó chịu phục tùng quy luật của lý tính.

Dĩ nhiên, sẽ là không thỏa mãn nếu tuyên bố rằng toàn bộ những sự phân biệt nói trên tiếp tục tồn tại dai dẳng trong tính chất xác tín đầy đủ của kỹ thuật. Nhưng tất cả những sự phân biệt đó đã ảnh hưởng sâu sắc tới tư duy và những quan niệm sau đó của con người về giáo dục. Sự coi thường khoa học tự nhiên so với toán học và logic, coi thường các giác quan và những ấn tượng của giác quan; ý kiến cho rằng tri thức là cao quý và có giá trị chừng nào nó liên quan đến các biểu trưng lý tưởng thay vì liên quan đến cái cụ thể; sự khinh miệt cái cá biệt ngoại trừ khi chúng được đặt dưới một cái phổ biến nào đó, dựa vào suy luận; sự coi nhẹ cái thể xác; coi các nghề thủ công như là các phương tiện của trí tuệ – tất cả đều đã tìm kiếm nơi ẩn náu và đã tìm thấy sự công nhận ở quan niệm đề cao các giá trị riêng biệt của kinh nghiệm và lý tính – hoặc điều tương tự đã xảy ra giữa thực hành và lý thuyết. Triết học thời Trung cổ đã duy trì và củng cố truyền thống nói trên. Nhận thức được thực tại có nghĩa là đang ở trong mối quan hệ với cái thực tại tối cao, tức Thượng đế, và có nghĩa là tận hưởng niềm hạnh phúc vĩnh cửu của mối quan hệ đó. Sự trầm tư về thực tại tối cao là cứu cánh tối hậu của con người và hành động là cái không quan trọng bằng. Kinh nghiệm có quan hệ với những sự phàm tục, tục tĩu, và thế tục, những chuyện đó trên thực tế cần thiết thật đấy, nhưng ít có ý nghĩa so với những đối tượng siêu phàm của nhận thức. Nếu ngoài lý do nói trên chúng ta bổ sung ảnh hưởng của nền giáo dục La Mã và truyền thống triết học Hy Lạp với đặc điểm coi trọng văn chương [hơn thực hành], và bổ sung sự thiên vị các môn học phân biệt rõ ràng giai cấp quý tộc với các tầng lớp thấp hèn, thì chúng ta dễ dàng hiểu được rằng sự thiên vị tồn tại dai dẳng dành cho "lý thuyết" so với "thực hành" đã gây ảnh hưởng khủng khiếp không chỉ trong các triết lý giáo dục mà còn cả trong các trường đại học nữa.

2. Lý luận cận đại về kinh nghiệm và nhận thức. Như chúng ta rồi sẽ thấy ở phần sau, sự ra đời của thực nghiệm xét như là một phương pháp của nhận thức đã góp phần tạo ra và đòi hỏi tất yếu phải có một thay đổi triệt để về cách nhìn vừa được nêu ở trên. Nhưng trước khi vào đề, chúng ta cần xem xét lý luận về kinh nghiệm và nhận thức đã được đưa ra vào thế kỷ XVII và thế kỷ XVIII. Nhìn chung, lý luận đó đưa ra một sự đảo lộn gần như hoàn toàn quan niệm của thời cổ đại về mối quan hệ giữa kinh nghiệm và lý tính. Đối với Platon, kinh nghiệm nghĩa là tập quán, tức sự bảo tồn kết quả cuối cùng của rất nhiều lần làm thử ngẫu nhiên. Lý tính nghĩa là nguyên tắc của cải cách, của tiến bộ, của sự gia tăng kiểm soát. Hiến dâng cho sự nghiệp của lý tính nghĩa là phá bỏ những hạn chế của tập tục và khám phá sự vật như chúng đang thực sự tồn tại. Đối với các nhà cách tân hiện đại, tình huống lại là ngược lại. Lý tính, các nguyên tắc phổ biến, các ý niệm *tiên nghiệm*, hoặc chúng là những tờ giấy trắng cần được "điền" kinh nghiệm và các ấn tượng của giác quan vào cho đầy thì mới có ý nghĩa và giá trị; hoặc chúng là những thiên kiến đơn thuần đã ăn sâu thành thói quen, những giáo điều được áp đặt bởi uy quyền, và chúng được che giấu và bảo vệ dưới những tên gọi đẹp đẽ. Thoát hẳn ra khỏi sự lệ thuộc vào những ý niệm, mà theo diễn đạt của Bacon[41], con người đã "nói trước về Tự nhiên" bằng các ý niệm và áp đặt cho Tự nhiên những ý kiến đơn thuần của mình, và cầu viện đến kinh nghiệm để khám phá ra Tự nhiên là thế nào, là sự đòi hỏi rất lớn. Việc kêu gọi đến kinh nghiệm đã đánh dấu sự tuyệt giao với quyền uy. Điều đó có nghĩa là sự cởi mở đón nhận những ấn tượng mới mẻ; sự háo hức khám phá và phát minh thay vì miệt mài phân loại và hệ thống hóa những ý niệm được chấp nhận rộng rãi và "chứng minh" chúng bằng các mối liên hệ được duy trì giữa chúng với nhau. Đó là sự đột nhập vào linh hồn của sự vật như chúng thực sự đang tồn tại, thoát ra khỏi tấm mạng che phủ của những ý niệm định kiến.

Sự thay đổi trên đã diễn ra trên hai phương diện. [Thứ nhất], kinh nghiệm đã không còn mang nghĩa "thực hành" như nó từng được quan niệm từ thời của Platon. Nó không còn được hiểu như là những cách thức hành động và kinh qua hành động, mà nó đã trở thành cách gọi tên cho cái gì đó mang tính trí tuệ và nhận thức. Kinh nghiệm đã được hiểu như là khả năng lĩnh hội được chất liệu được dùng vào việc củng cố và kiểm tra việc sử dụng khả năng lập luận. Đối với người theo triết học duy nghiệm cận đại, kinh nghiệm chỉ được coi như là một phương pháp nhận thức. Vấn đề duy

[41] Francis Bacon (1561-1626): Triết gia người Anh.

nhất là, phương pháp đó có giá trị đến mức nào. Giải đáp cho vấn đề này thậm chí còn là một "thái độ duy trí tuệ chủ nghĩa" nhiều hơn so với điều được thấy trong triết học cổ đại, nếu như từ "chủ nghĩa duy trí tuệ" được dùng để chỉ một mối quan tâm nhấn mạnh hoặc gần như độc nhất dành cho nhận thức đứng biệt lập. Thực hành không còn quá phụ thuộc vào nhận thức bởi nó không còn được coi như là một thứ đoạn cuối kết thúc hoặc một kết quả của nhận thức. Trong lĩnh vực giáo dục, hệ quả của điều nói trên lại chỉ nghĩa là việc khẳng định sự loại bỏ các "việc làm" ra khỏi nhà trường, trừ phi chúng được đưa vào vì những mục đích thuần túy vị lợi – tức là để cho học sinh học được những thói quen nhất định nào đó thông qua luyện tập. [Phương diện thứ hai], mối quan tâm tới kinh nghiệm xét như là một phương tiện để đặt sự thật dựa trên các đối tượng, dựa trên Tự nhiên, đã dẫn đến việc xem trí óc như cái là thuần túy mang tính tiếp thu. Trí óc càng thụ động thì các đối tượng sẽ càng gây ấn tượng thực sự hơn lên trí óc. Để cho trí óc tham gia, có thể nói như vậy, vào ngay chính quá trình "biết", thì cần thiết phải vô hiệu hóa nhận thức đích thực – tức là làm thất bại mục đích của chính quá trình "biết". Tình trạng lý tưởng là [trí óc] có một khả năng tiếp nhận tối đa.

Bởi vì những ấn tượng do các đối tượng tạo ra trong trí óc được gọi chung là cảm giác, vì thế thuyết duy nghiệm đã trở thành một học thuyết của thuyết duy cảm – nghĩa là một học thuyết đã đồng nhất nhận thức với việc tiếp nhận và liên kết các ấn tượng của giác quan. Ở Locke, người có ảnh hưởng lớn nhất trong số những người theo thuyết duy nghiệm, chúng ta thấy rằng thuyết duy cảm này đã bớt khắt khe đi bởi ông đã công nhận rằng trí óc có những năng khiếu tinh thần bẩm sinh nhất định nào đó, chẳng hạn khả năng nhận ra những khác biệt ở sự vật hay khả năng phân biệt, khả năng so sánh, trừu tượng hóa, và tổng quát hóa, và nhờ có các khả năng này mà trí óc có thể biến đổi chất liệu của tri giác thành những hình thức rõ ràng và có tổ chức, thậm chí các năng lực này còn tạo ra những ý niệm mới mẻ vì lợi ích của chính chúng, chẳng hạn như các ý niệm cơ bản về đạo đức và toán học (xem Chương V, phần 3). Nhưng một số người đi sau Locke, đặc biệt là tại Pháp vào nửa sau thế kỷ XVIII, đã đưa học thuyết của ông tới chỗ giới hạn; họ coi khả năng phân biệt và phán đoán như là những cảm giác cá biệt được hình thành nhờ sự hiện hữu đồng thời của các cảm giác khác. Trước họ Locke đã coi trí óc như là một tờ giấy trắng hay một miếng giấy nến chưa được khắc bất kỳ thứ gì lên đó khi con người mới sinh ra (một *tabula rasa*, một *tấm bảng trắng*) trong chừng mực

liên quan đến nội dung của các ý niệm, nhưng trí óc lại có khả năng thiên phú là thực hiện những hành động dựa trên chất liệu mà nó nhận được. Những người Pháp đi sau Locke đã gạch bỏ các năng lực thiên phú của con người và họ cho rằng chúng cũng xuất phát từ những ấn tượng mà trí óc nhận được.

Như chúng ta đã lưu ý ở phần trước của cuốn sách này, quan niệm trên đã được khuyến khích bởi mối quan tâm mới mẻ tới giáo dục xét như là phương pháp của cải cách xã hội (xem Chương VII, phần 5). Trí óc lúc sinh ra càng trống không thì chúng ta càng có thể nhào nặn nó tùy thích bằng cách tạo ra những ảnh hưởng tốt lên nó. Vì thế mà Helvetius[42], có lẽ là người theo thuyết duy cảm cực đoan và nhất quán nhất [trong số những người Pháp nói trên], đã tuyên bố rằng giáo dục có thể làm được tất cả – tức nó có quyền lực tuyệt đối. Trong lĩnh vực giáo dục, lợi ích của thuyết duy nghiệm nằm ở chỗ nó phản đối kiến thức sách vở đơn thuần. Nếu tri thức đến từ những ấn tượng được hình thành trong chúng ta bởi các đối tượng tự nhiên, thì không thể cung cấp tri thức mà không sử dụng đến các đối tượng tạo ra ấn tượng trong trí óc. Nếu học sinh học các từ, tất cả các loại biểu trưng ngôn ngữ, nhưng trước đó chúng không có trong đầu những biểu tượng về các đối tượng có liên hệ với những từ, những biểu trưng ngôn ngữ đó, thì việc học chỉ tạo ra ở học sinh những cảm giác về hình thù và màu sắc của các đối tượng đó mà thôi – chắc chắn đó không phải là một loại hiểu biết mang tính tính kiến thức nhiều lắm. Thuyết duy cảm là một vũ khí cực kỳ tiện lợi để chống lại các học thuyết và quan điểm dựa hoàn toàn vào truyền thống và quyền uy. Nó đưa ra một phép thử như sau: Đâu là đối tượng có thật của ý niệm và niềm tin trong đầu chúng ta? Nếu những đối tượng đó không thể được tạo ra, thì các ý niệm có thể hiểu như là kết quả của những liên kết và kết hợp không có thật. Thuyết duy nghiệm còn nhấn mạnh tới yếu tố "mắt thấy tai nghe". Chúng ta càng rời xa khỏi nguồn suối trực tiếp, nguồn suối mắt thấy tai nghe của hiểu biết, thì chúng ta càng gặp phải nhiều hơn những nguồn suối của sai lầm, và ý niệm của chúng ta càng trở nên mơ hồ đi.

Tuy nhiên, như là điều có thể xảy ra, triết lý trên [của thuyết duy cảm] đã tỏ ra yếu ớt trên khía cạnh thực chứng. Dĩ nhiên, các đối tượng tự nhiên và hiểu biết bằng mắt thấy tai nghe có một giá trị nào đó, không phụ thuộc vào chân lý của lý thuyết. Nếu được đưa vào trong nhà trường, chúng sẽ

[42] Claude Adrien Helvétius (1715-1771): triết gia người Pháp.

đem lại tác dụng, cho dù cách giải thích của thuyết duy cảm về phương pháp gây tác dụng của chúng là hoàn toàn sai lầm. Cho tới nay chưa có điều gì đáng phàn nàn. Nhưng việc đề cao thuyết duy cảm cũng đã gây ảnh hưởng tới *cách* mà các đối tượng tự nhiên được sử dụng [trong nhà trường], và hạn chế tác dụng đầy đủ do chúng đem lại. Các "bài học sử dụng đồ vật trực quan" có khuynh hướng phân lập hoạt động - tri giác đơn thuần và biến nó thành một mục đích tự thân. Đối tượng càng bị cô lập, thì đặc tính thuộc về giác quan càng bị cô lập, thì ấn tượng dựa vào giác quan lại càng dễ phân biệt là một đơn vị của nhận thức. Lý luận này không chỉ gây ảnh hưởng trên phương diện của sự cô lập máy móc nói trên, điều này có khuynh hướng coi dạy học trở thành một kiểu tập luyện các cơ quan giác quan về mặt vật lý (điều này là đúng đối với mọi tập luyện về cơ quan thể xác, nhưng chỉ giới hạn ở đó mà thôi), mà còn coi nhẹ tư duy. Theo thuyết [duy cảm], con người không cần đến tư duy khi quan sát bằng giác quan; trên thực tế, nếu hiểu thuyết duy cảm một cách nghiêm ngặt thì tư duy chỉ có thể xảy ra sau quá trình quan sát, bởi tư duy hoàn toàn là việc kết hợp và phân lìa các đơn vị giác quan đã được thu nhận mà không hề có sự tham gia của phán đoán.

Do đó, trên thực tế hầu như con người chưa bao giờ có ý định thực hiện một cách có hệ thống một kiểu giáo dục dựa trên một nền tảng thuần túy giác quan, ít nhất là giáo dục dành cho trẻ em sau những năm thơ ấu đầu tiên. Khiếm khuyết rõ ràng của thuyết duy cảm đã khiến cho nó chỉ được cầu viện đến để đơn giản "nhồi" kiến thức "duy lý tính" (nghĩa là kiến thức về các định nghĩa, các nguyên tắc, những phân loại, và các phương thức ứng dụng được truyền đạt bằng các biểu trưng), và như là một phương pháp để đem lại "hứng thú" hơn cho các biểu trưng khô khan. Thuyết duy nghiệm mang tính duy cảm chủ nghĩa, xét như là một triết lý về nhận thức áp dụng cho lĩnh vực giáo dục, có ít nhất ba khiếm khuyết lớn sau. (*a*) giá trị về mặt lịch sử của lý luận này là mang tính phê phán; nó làm tan rã các niềm tin thịnh hành về thế giới và những thiết chế chính trị. Nó là một phương tiện phê phán làm hủy diệt những giáo điều cứng nhắc. Nhưng công việc của giáo dục là mang tính kiến tạo chứ không mang tính phê phán. Giáo dục không cho rằng các niềm tin cũ phải bị loại trừ và sửa đổi lại, mà giáo dục cho rằng cần thiết phải xây dựng dần dần các kinh nghiệm mới mẻ để chúng trở thành những thói quen trí tuệ càng đúng càng tốt ngay từ đầu. Thuyết duy cảm hoàn toàn không phù hợp với công việc mang tính kiến tạo nói trên. Trí óc, năng lực "biết" có nghĩa là sự phán

ứng lại trước các ý nghĩa (xem Chương III), chứ không phải sự phản ứng lại trước kích thích vật lý trực tiếp. Và "ý nghĩa bên trong" [của sự vật] chỉ tồn tại trong mối liên kết đến một bối cảnh, [thế mà] mọi ý đồ đồng nhất nhận thức với một sự kết hợp của các ấn tượng giác quan thì đều loại trừ ý nghĩa đó. Thuyết duy cảm, trong chừng mực được áp dụng vào lĩnh vực giáo dục, đã dẫn đến hoặc một sự phóng đại những kích thích đơn thuần vật chất hoặc dẫn đến một sự chất đống đơn thuần các đối tượng và các đặc tính tách rời.

(*b*) Mặc dù ấn tượng trực tiếp có lợi thế ở chỗ nó mang tính chất mắt thấy tai nghe, nhưng điều bất lợi của nó nằm ở chỗ nó bị hạn chế về phạm vi. Việc học hỏi trực tiếp từ môi trường tự nhiên xung quanh ngôi nhà để đem lại tính thực tế cho các ý niệm về những phần của Trái đất nằm ngoài phạm vi của các giác quan, và việc học đó như là một phương tiện để khơi gợi sự tò mò trí tuệ, là một chuyện. Nhưng nếu coi đó là một hiểu biết cuối cùng và hiểu biết đầy đủ về địa lý, thì đó là kiến thức bị hạn chế một cách vô cùng nghiêm trọng. Theo cách giống hệt như vậy, những hạt đậu, những cái móc giầy, những miếng đệm giày có thể là các phương tiện hữu ích giúp cho việc hiểu được các mối quan hệ của các con số, nhưng nếu chúng không được sử dụng như là phương tiện của tư duy – tức sự lĩnh hội được ý nghĩa – khi ấy chúng trở thành một trở ngại cho việc phát triển sự hiểu biết về toán học. Chúng khiến cho sự phát triển bị chặn lại ở một trình độ thấp, trình độ của những biểu trưng hữu hình cụ thể. Chỉ bởi vì loài người đã phát triển những biểu trưng đặc biệt để dùng như là công cụ của tính toán và những suy luận toán học, bởi vì việc sử dụng các ngón tay thay cho các con số đã trở thành điều cản trở, vì thế cá nhân mới phải phát triển từ các biểu trưng cụ thể tới các biểu trưng trừu tượng – nghĩa là các biểu trưng mà ý nghĩa của chúng chỉ hiểu được bằng tư duy dựa vào khái niệm. Và việc mải mê thái quá ngay từ bé vào đối tượng hữu hình của tri giác sẽ cản trở sự phát triển trên.

(*c*) Nền tảng của thuyết duy nghiệm mang tính duy cảm chủ nghĩa là một tâm lý học về sự phát triển tâm trí hoàn toàn sai lầm. Kinh nghiệm thực ra là một vấn đề của *hoạt động*, hoạt động mang tính bản năng và động năng, trong các mối quan hệ tương giao với vật. Ngay cả điều mà một đứa trẻ "trải nghiệm" cũng không phải là một đặc tính được tạo ra bởi một đối tượng mà đứa trẻ tiếp thu thụ động, mà đó là tác động của việc cầm, ném, đập, xé v.v... một vật, và tác động sau đó của vật tới sự điều khiển [của đứa trẻ đối với] hoạt động đó. (Xem Chương XI, phần 1). Về cơ bản

(như chúng ta sẽ xem xét chi tiết hơn), so với quan niệm hiện đại coi kinh nghiệm như là một phương thức nhận thức dựa vào cảm giác, quan niệm truyền thống coi kinh nghiệm như là một vấn đề thuộc thực hành thì gần với sự thật hơn. Việc coi nhẹ các nhân tố chủ động và vận động ăn sâu trong kinh nghiệm, là một khiếm khuyết chí tử của triết lý duy nghiệm truyền thống. Không gì kém hấp dẫn và máy móc hơn ý đồ của bài học đồ vật trực quan bởi ý đồ đó cố tình bỏ qua và cố gắng loại trừ điều sau đây ở người học: khuynh hướng tự nhiên là thử làm điều gì đó với các đối tượng để tìm hiểu những đặc tính của chúng thông qua các mục đích sử dụng khác nhau.

Vì thế, điều hiển nhiên là mặc dù triết lý về kinh nghiệm mà đại diện là thuyết duy nghiệm cận đại đã nhận được nhiều sự tán thành về lý luận, nói chung, so với điều nó đáng được hưởng, song nó đã không thể đưa ra một triết lý thỏa đáng về quá trình học tập. Ảnh hưởng của triết lý đó đối với lĩnh vực giáo dục chỉ giới hạn ở việc xen thêm một yếu tố mới vào chương trình học cũ, kèm theo những thay đổi ngẫu nhiên về các môn học và phương pháp cũ. Nó đã đề ra sự quan tâm nhiều hơn tới quan sát sự vật một cách trực tiếp và quan sát dựa vào những mô tả bằng tranh ảnh và hình vẽ, đồng thời nó đã làm giảm bớt tầm quan trọng được gán cho việc diễn đạt bằng các biểu trưng lời nói. Tuy nhiên, phạm vi kiến thức của nó là quá nghèo nàn, đến nỗi nó đã phải cần đến kiến thức có nội dung nằm ngoài lĩnh vực tri giác bằng giác quan và những nội dung liên quan trực tiếp hơn tới tư duy. Vì vậy, triết lý đó đã không đả động gì đến phạm vi của các môn học mang tính truyền đạt thông tin và trừu tượng, tức các môn học "duy lý tính".

3. Kinh nghiệm xét như là thực nghiệm. Điều sau đây đã được nói tới một cách gián tiếp: thuyết duy nghiệm duy cảm chủ nghĩa có quan niệm về kinh nghiệm khác với quan niệm theo tâm lý học cận đại, cũng như quan niệm của nó về nhận thức cũng khác với quan niệm được hiểu theo phương pháp nhận thức của khoa học cận đại. Khác với tâm lý học cận đại, thuyết duy nghiệm duy cảm chủ nghĩa đã bỏ sót tầm quan trọng số một của việc con người chủ động phản ứng bằng cách sử dụng đồ vật vào các mục đích và tìm hiểu về chúng dựa vào việc khám phá những hệ quả của việc sử dụng đó. Dường như thế năm phút quan sát khách quan cách học của một đứa trẻ sẽ đủ để lật đổ quan niệm cho rằng đứa bé đó tham gia một cách thụ động vào việc thu nhận các ấn tượng được tạo ra từ những

đặc tính riêng biệt có sẵn về âm thanh, màu sắc, độ cứng v.v... Bởi chúng ta sẽ thấy rằng việc dùng tay để cầm, với v.v... là sự phản ứng của đứa trẻ trước những kích thích để xem thử điều gì sẽ xảy từ phản ứng vận động của cơ bắp trước một kích thích giác quan; chúng ta sẽ thấy rằng đứa trẻ không tìm hiểu các đặc tính tách rời nhau [của một vật], mà nó tìm hiểu sự phản ứng có thể xảy ra của vật, và những thay đổi ở vật và con người mà hoạt động có thể tạo ra. Nói cách khác, cái mà nó học được là các mối liên hệ. Ngay cả những đặc tính như màu đỏ, âm thanh chói tai, cũng đều phải được phân biệt và nhận ra [bởi đứa trẻ] trên cơ sở các hoạt động gợi ra màu sắc và âm thanh đó ở đứa trẻ và các hoạt động đó gây ra các hệ quả có tác động tới đứa trẻ. Chúng ta biết vật nào cứng và vật nào mềm bởi chúng ta chủ động thực nghiệm để phát hiện ra rằng từng vật sẽ phản ứng thế nào và ta có thể làm gì với chúng và không thể làm gì được với chúng. Theo cách giống hệt như vậy, trẻ em học cách phân biệt được người này với người kia dựa vào việc chúng khám phá ra rằng họ đòi hỏi ở chúng những hoạt động có tính phản ứng thế nào và họ sẽ làm gì để đáp lại các phản ứng của đứa trẻ. Và sự kết hợp của hai điều sau đây là cái làm thành kinh nghiệm: sự vật đã *làm* gì chúng ta (chứ không phải là vật đã tạo ra trong một trí óc thụ động những ấn tượng gì về các đặc tính của nó) trong khi làm thay đổi các hành động của chúng ta, một số hành động này thì được thúc đẩy và số khác bị kháng cự và cản trở, và [thứ hai] chúng ta có thể làm gì *chúng* để tạo ra những thay đổi mới.

Các phương pháp của khoa học ra đời vào thế kỷ XVII nhờ cuộc cách mạng trong nhận thức về thế giới cũng dạy bài học nói trên. Bởi những phương pháp đó chẳng qua chỉ là sự thực nghiệm được thực hiện trong những điều kiện của sự kiểm soát có chủ đích. Đối với người Hy Lạp, dường như là vô lý khi cho rằng một việc làm chẳng hạn như dùi lỗ trên tấm da hoặc dùng sáp và kim chỉ, lại có thể đem lại một hiểu biết đầy đủ về thế giới. Một điều có vẻ được coi gần như một tiên đề rằng, để có được cái biết thực sự, chúng ta phải dùng đến các khái niệm đến từ một lý tính nằm bên trên kinh nghiệm. Nhưng sự ra đời của phương pháp thực nghiệm lại hoàn toàn có nghĩa là, việc sử dụng các khái niệm như vậy, nếu được thực hiện trong điều kiện có kiểm soát, chúng chính là các phương pháp được con người sử dụng để tìm ra và chứng minh những khái niệm phong phú về Tự nhiên. Nói cách khác, để có thể hiểu được nguyên tắc mà từ nay trở đi khoa học tự nhiên phụ thuộc vào, thì chỉ cần thực hiện một công việc chẳng hạn như rót một loại a-xít vào một kim loại vì mục đích có thêm sự

hiểu biết thay vì mục đích có được một kết quả nghề nghiệp. Các tri giác giác quan quả thực là không thể thiếu được, nhưng có ít sự tin cậy hơn vào các tri giác giác quan ở hình thức tự nhiên hoặc tập tục của chúng so với trong nền khoa học truyền thống [so sánh với nền khoa học theo mô hình cận đại]. Chúng không còn được coi là chứa đựng "dạng" hoặc "hình thái" mang đặc tính phổ biến được che đậy dưới tấm mặt nạ của giác quan mà tư duy duy lý tính có thể tháo bỏ. Trái lại, điều trước tiên là phải biến đổi và mở rộng các dữ kiện của tri giác giác quan: tức tác động tới những đối tượng *đã cho* của giác quan dựa vào ống kính viễn vọng và kính hiển vi, và dựa vào đủ các loại dụng cụ thực nghiệm. Thực hiện công việc này theo cách nào đó khơi gợi được những ý tưởng mới (các giả thuyết, các lý giải) thậm chí còn đòi hỏi phải dùng đến những khái niệm tổng quát hơn nữa (chẳng hạn các khái niệm của toán học) so với các khái niệm được sử dụng trong nền khoa học cổ đại. Nhưng những khái niệm tổng quát đó không còn được coi là tự chúng đem lại cái biết. Chúng là các công cụ để khởi đầu, thực hiện, giải thích các tìm tòi mang tính thực nghiệm và phát biểu thành hệ thống các kết quả của những tìm tòi ấy.

Kết quả hợp logic là một triết lý mới về kinh nghiệm và nhận thức, một triết lý không còn đặt kinh nghiệm ở thế đối lập lại với nhận thức và sự giải thích bằng lý tính. Kinh nghiệm không còn là một sự đơn thuần tổng kết những gì đã thực hiện theo cách ít nhiều ngẫu nhiên, như trong quá khứ; kinh nghiệm là một sự kiểm soát có chủ định điều gì được thực hiện trong mối quan hệ với việc biến điều xảy ra với chúng ta và điều chúng ta tác động tới sự vật có thể đem lại nhiều gợi ý nhất (nhiều những ý nghĩa được gợi ra nhất) và [kinh nghiệm] là một phương tiện để kiểm chứng giá trị của những gợi ý đó. Khi "làm thử", tức thử nghiệm, không còn được thực hiện tùy tiện bằng các động năng hoặc tập quán, khi nó được hướng dẫn bằng một mục tiêu và được điều khiển bằng biện pháp và phương pháp, khi ấy công việc đó trở thành mang tính lý trí – dựa vào lý tính. Khi sự trải nghiệm, sự cam chịu "kinh qua" tác động của sự vật không còn là một vấn đề của hoàn cảnh ngẫu nhiên, khi điều đó trở thành một hệ quả của nỗ lực có mục đích trước đó của chúng ta, khi ấy kinh nghiệm trở nên đầy ý nghĩa duy lý tính – nó soi sáng và truyền đạt sự hiểu biết. [Lý luận] về sự đối lập giữa thuyết duy nghiệm và thuyết duy lý tính đã bỏ phí chỗ dựa sau: tình huống tồn tại cụ thể của con người, là cái mà nhờ đó lý luận ấy mới có được ý nghĩa và sự biện minh liên quan.

Mối liên quan giữa sự thay đổi nói trên với [quan niệm coi] môn học thực hành thuần túy là đối lập lại với môn học lý thuyết thuần túy, là điều hiển nhiên. Sự đối lập [giữa các môn học thực hành và các môn học lý thuyết] không phải là sự đối lập về bản chất, mà nó phụ thuộc vào các điều kiện, và phụ thuộc vào các điều kiện có thể điều chỉnh được. Hoạt động thực hành *có thể* hạn hẹp và tầm thường về lý luận; chúng *sẽ là* như vậy chừng nào chúng là công việc của thói quen cố định được thực hiện theo mệnh lệnh của quyền uy, và mục tiêu của chúng chỉ *đơn thuần* là kết quả bề ngoài nào đó. Thời thơ ấu và tuổi trẻ, giai đoạn đi học, chính là thời gian để có thể thực hiện các hoạt động thực hành trên một tinh thần khác. Không cần thiết nhắc lại những bàn luận tại các chương trước về tư duy và sự triển diễn của nội dung giáo dục từ việc làm và trò chơi của trẻ em đi tới nội dung được tổ chức một cách hợp logic. Tuy vậy, những bàn luận của chương này và chương trước [Chương XIX] bổ sung một ý nghĩa cho những kết luận của các chương đó.

(*i*) Kinh nghiệm trước hết gồm có các mối quan hệ *thực sự* đang tồn tại giữa một người và môi trường tự nhiên và môi trường xã hội. Trong nhiều trường hợp, thế chủ động trong hành động thuộc về môi trường; con người bị buộc phải trải qua hoặc chịu đựng việc nỗ lực của mình bị cản trở hoặc phải đổi hướng. Trong những trường hợp khác, cách hành động của vật và con người xung quanh lại giúp cho các khuynh hướng tự nhiên của cá nhân có được một kết quả thành công, để cho rốt cuộc điều mà cá nhân ấy đang trải qua chính là những hệ quả mà trước đó anh ta đã cố gắng tạo ra. Chỉ khi nào mà mối liên hệ được thiết lập giữa tác động của môi trường đối với một người và phản ứng của anh ta, và giữa tác động của anh ta tới môi trường và sự phản ứng của môi trường trước việc làm của anh ta, khi ấy hành động của anh ta và sự vật ở xung quanh mới có nghĩa. Anh ta học để hiểu được cả bản thân mình lẫn thế giới của con người và sự vật. Nên giáo dục có mục đích hay giáo dục nhà trường phải cung cấp một môi trường sao cho mối quan hệ tương tác nói trên giúp cho học sinh học được những ý nghĩa có vai trò quan trọng đến nỗi sau đó chính chúng lại trở thành công cụ cho việc tiếp tục học tập. (Xem Chương XI). Như đã được lưu ý nhiều lần, hoạt động bên ngoài nhà trường được thực hiện trong những điều kiện không được thay đổi có chủ đích cho phù hợp với việc khuyến khích sự hoạt động của nhận thức và sự hình thành các khuynh hướng trí tuệ thực sự. Mặc dù hoạt động bên ngoài nhà trường vẫn có thể đem lại những kết quả quan trọng và đích thực, song chúng bị hạn chế bởi các

hoàn cảnh thuộc đủ loại. Nhiều năng khiếu hoàn toàn bị bỏ mặc không được phát triển và không được điều khiển; số khác chỉ nhận được những sự kích thích được chăng hay chớ và không nhất quán; số khác nữa bị biến thành những thói quen của một kỹ năng đơn điệu trong khi mục tiêu, tính chủ động xoay xở và tính sáng tạo bị hi sinh. Nhiệm vụ của nhà trường không phải là chuyển trẻ em từ một môi trường của hoạt động sang một môi trường của học tập gò ép về những ghi chép về kiến thức của người khác; nhiệm vụ của nhà trường là chuyển trẻ em từ một môi trường của các hoạt động tương đối mang tính may rủi (mối quan hệ giữa hoạt động với năng lực hiểu và tư duy là mang tính ngẫu nhiên) sang một môi trường của các hoạt động được chọn lọc nhằm hướng dẫn việc học tập. Chỉ cần xem xét sơ qua những phương pháp cải tiến đã đem lại thành công trong lĩnh vực giáo dục sẽ thấy rằng các phương pháp đó đã bám chặt hầu như một cách hữu thức vào sự thực rằng các môn học "lý thuyết", thay vì là đối lập lại với các việc làm thực hành, thì chúng lại là kết quả của một quá trình lý thuyết hóa các hoạt động thực hành. Vấn đề còn lại là phải bám chặt hơn nữa vào nguyên tắc trên.

(*ii*) Những thay đổi đang diễn ra trong nội dung của đời sống xã hội tạo đã tạo điều kiện rất nhiều cho việc lựa chọn các kiểu hoạt động để chúng có thể lý thuyết hóa các hoạt động trò chơi và việc làm của nhà trường. Nếu chúng ta ghi nhớ trong đầu môi trường xã hội của người Hy Lạp và con người thời Trung Cổ, trong xã hội đó những hoạt động thực hành nào có thể thực hiện được thành công thì đều hầu như là loại hoạt động mang tính chất đơn điệu và bề ngoài, thậm chí mang tính chất nô lệ, thì người ta chẳng hề ngạc nhiên khi thấy rằng các nhà giáo dục đã quay lưng lại với các hoạt động đó bởi họ coi chúng là không thích hợp với việc vun bồi trí thông minh. Nhưng giờ đây ngay cả các công việc trong gia đình, nền nông nghiệp, và nền sản xuất cũng như lĩnh vực giao thông và quan hệ giao tiếp cũng đều gắn liền với khoa học ứng dụng, thì tình hình lại theo chiều ngược lại. Đúng là rất nhiều người hiện nay làm các công việc nói trên song họ không nhận thức được nội dung trí tuệ mà hành động cá nhân của họ phụ thuộc vào. Nhưng sự thực này chỉ là lý do nữa để giải thích vì sao nhà trường phải sử dụng những công việc đó theo cách để thế hệ tương lai có được sự nhận thức đầy đủ mà hiện nó quá khiếm khuyết, nói chung, và như vậy giúp cho con người duy trì công việc của mình một cách thông minh thay vì mù quáng.

(*iii*) Tuy nhiên, cú đánh trực diện vào sự phân lìa truyền thống giữa "làm" và "biết" và đánh vào uy tín truyền thống của các môn học "lý thuyết" thuần túy đã được tung ra từ sự tiến bộ của khoa học thực nghiệm. Nếu như sự tiến bộ này đã chứng minh được điều gì thì điều đó là, nhận thức chỉ tồn tại thực sự và sự hiểu biết chỉ có giá trị khi nó là kết quả của *hoạt động*. Khả năng phân tích, sắp xếp các sự kiện, điều không thể thiếu được để trưởng thành về nhận thức, năng lực giải thích và phân loại chính xác, không thể đạt được hoàn toàn một cách thuần túy tinh thần – nó chỉ đạt được ở ngay bên trong bộ não. Muốn khám phá điều gì, con người phải *làm* điều gì đó với sự vật; con người phải làm biến đổi các điều kiện. Đây là bài học của phương pháp phòng thí nghiệm, và mọi nền giáo dục đều phải học bài học này. Phòng thí nghiệm [labor-atory: nơi tiếp nhận sự lao động] là một sự khám phá ra một hoàn cảnh ở đó *lao động* có thể đem lại nhận thức và không đơn thuần tạo ra sản phẩm bề ngoài. Nếu như hiện nay trong quá nhiều trường hợp, phòng thí nghiệm chỉ có tác dụng là giúp học sinh học được thêm một phương thức khác của kỹ năng chuyên môn, ấy là bởi vì nó vẫn chủ yếu được coi là một phương tiện biệt lập, người ta chỉ cầu viện đến phòng thí nghiệm khi học sinh đã hầu như đã quá lớn tuổi để có thể tận dụng được toàn bộ lợi thế của nó, thậm chí ngay cả khi đó phòng thí nghiệm vẫn bị bao vây bởi các môn học nơi mà các phương pháp truyền thống vẫn coi nhận thức và hoạt động là hai cái tách rời nhau.

Tóm lại, người Hy Lạp đã buộc phải triết lý khi mà các tập tục và niềm tin truyền thống của họ ngày càng trở nên không thể điều hành được đời sống. Do đó, họ đã bị dẫn tới chỗ chỉ trích tập tục và tìm kiếm một một nguồn suối khác của quyền uy trong đời sống và niềm tin. Bởi vì họ mong muốn có một tiêu chuẩn đánh giá tập tục dựa vào lý tính, và bởi vì họ đã đồng nhất kinh nghiệm với những tập tục đã chứng tỏ không phải là chỗ dựa thỏa đáng, cho nên họ đã đi đến sự một đối lập thẳng thừng giữa lý tính và kinh nghiệm. Kinh nghiệm càng được đề cao, lý tính càng bị đánh giá thấp. Bởi kinh nghiệm được đồng nhất với những gì con người "làm" và trải nghiệm tại những tình huống cụ thể và luôn thay đổi của đời sống, cho nên "hoạt động" đã bị coi thường về mặt triết học. Ở giáo dục đại học, ảnh hưởng trên cùng với rất nhiều ảnh hưởng khác nữa đã khiến người ta thổi phồng mọi phương pháp và đề tài đòi hỏi sử dụng quan sát giác quan và hoạt động thể xác một cách ít nhất. Thời kỳ cận đại đã mở đầu bằng một cuộc nổi dậy chống lại cách nhìn nói trên, và bằng một sự kêu gọi thay đổi

cách nhìn đối với kinh nghiệm, và một cuộc tấn công vào cái gọi là những khái niệm thuần túy dựa vào lý tính với lý lẽ rằng chúng hoặc cần thiết phải được làm cho vững chắc bằng kết quả của kinh nghiệm cụ thể, nếu không chúng sẽ là sự biểu hiện đơn thuần của thành kiến và lợi ích giai cấp đã được thể chế hóa, chúng được gọi là "dựa vào lý tính" chỉ là để tự vệ mà thôi. Nhưng nhiều hoàn cảnh khác nhau đã dẫn đến việc coi kinh nghiệm như là [sự trở nên "biết"] thuần túy, mà coi nhẹ khía cạnh xúc cảm và chủ động có tính bản chất của kinh nghiệm, đồng thời đồng nhất kinh nghiệm với một sự tiếp nhận thụ động các "cảm giác" tách rời nhau. Vì thế, cuộc cải cách giáo dục do lý luận mới [về kinh nghiệm và nhận thức] đem lại đã chủ yếu giới hạn vào việc rũ bỏ phần nào tính chất sính sách vở của các phương pháp trước đó; công việc này đã không đem lại một sự cải tổ nhất quán.

Trong khi đó, tiến bộ của tâm lý học, của những phương pháp của nền công nghiệp, và của phương pháp thực nghiệm trong khoa học, đã khiến cho một quan niệm khác về kinh nghiệm trở nên hấp dẫn rõ rệt và có thể chấp nhận được hơn. Lý luận này khôi phục lại quan niệm của người Hy Lạp cổ đại cho rằng kinh nghiệm trước hết là mang tính thực hành, chứ không mang tính nhận thức – nó là một vấn đề của "làm" và của sự "trải nghiệm" những hệ quả của "làm". Nhưng lý luận của người Hy Lạp cổ đại đã bị thay đổi nếu hiểu được rằng có thể điều khiển hoạt động sao cho nó có thể biến mọi gợi ý của tư duy thành nội dung của chính nó, và sao cho đem lại được cái biết được chứng minh một cách chắc chắn. Khi đó "kinh nghiệm" không còn là mang tính dựa vào kinh nghiệm và trở thành mang tính thực nghiệm. Lý tính chấm dứt là một khả năng tách biệt và lý tưởng [của trí óc], mà lý tính nghĩa là toàn bộ các nguồn lực mà nhờ đó hoạt động mới được làm cho có ý nghĩa. Trên phương diện giáo dục, sự thay đổi trên bao hàm một kế hoạch cho những môn học và phương pháp giảng dạy xét như đã được trình bày tại các chương trước.

Chương XXI

CÁC MÔN HỌC TỰ NHIÊN VÀ CÁC MÔN HỌC XÃ HỘI: THUYẾT DUY TỰ NHIÊN VÀ THUYẾT NHÂN VĂN

Sự xung đột giữa khoa học tự nhiên và các môn học có tính văn chương để giành một vị trí trong chương trình học, là điều đã từng được ám chỉ tới. Giải pháp đạt được cho tới nay về cơ bản nằm ở một thỏa hiệp có phần mang tính cơ giới, theo đó chương trình học được chia thành hai phần: các môn học có đề tài về Tự nhiên và các môn học có đề tài về con người. Như vậy, tình huống này lại cho chúng ta thấy thêm một ví dụ nữa về sự điều chỉnh mang tính bề ngoài đối với các giá trị giáo dục, và tập trung sự chú ý vào triết lý về mối liên hệ giữa Tự nhiên và những vấn đề của con người. Nhìn chung, có thể nói rằng sự phân chia về mặt giáo dục [các môn học về tự nhiên và các môn học về con người] là hệ quả của các triết lý mang tính nhị nguyên. Tinh thần và thế giới [Tự nhiên] được coi là hai vương quốc tồn tại độc lập với nhau và giữa chúng có những mối tiếp xúc nhất định nào đó. Từ điểm nhìn này, điều hoàn toàn tự nhiên là mỗi một thế giới tồn tại riêng biệt đó cần phải có riêng nhóm các môn học có liên quan; thậm chí điều sau đây còn được cho là đương nhiên: sự phát triển của khoa học nên được nhìn nhận bằng con mắt nghi ngờ xét như sự đánh dấu một xu hướng xâm phạm của triết lý duy vật chất vào địa hạt của tinh thần. Mọi lý luận giáo dục nghĩ tới một kiểu giáo dục thống nhất hơn so với nền giáo dục đang tồn tại hiện nay thì đều tất yếu phải đối mặt với vấn đề của mối quan hệ giữa con người và Tự nhiên.

1. Bối cảnh lịch sử của môn học nhân văn. Cần lưu ý rằng triết học cổ đại Hy Lạp không trình bày vấn đề dưới hình thức giống như hình thức trình bày của triết học cận đại. Socrates quả thực dường như đã nghĩ rằng

kiến thức về tự nhiên là không thể đạt tới được và không đóng vai trò quan trọng lắm. Điều quan trọng nhất phải biết là chính bản thân Tự nhiên và mục đích của con người. Đó là sự hiểu biết mà toàn bộ những gì mang ý nghĩa sâu sắc đều dựa vào: toàn bộ thành tựu đạo đức và xã hội. Tuy nhiên, Platon lại hiểu rằng, hiểu biết đúng về con người và xã hội phụ thuộc vào hiểu biết về những đặc tính căn bản của Tự nhiên. Chuyên luận quan trọng nhất của ông nhan đề *Nhà nước Cộng hòa* đồng thời cũng là một chuyên luận về đạo đức, về tổ chức xã hội, và về siêu hình học và khoa học về tự nhiên. Bởi vì ông chấp nhận thuyết của Socrates cho rằng nhận thức đúng về Tự nhiên phụ thuộc vào nhận thức dựa vào lý tính, cho nên ông buộc phải bàn đến bản chất của nhận thức. Bởi vì ông chấp nhận quan điểm cho rằng đối tượng cơ bản của nhận thức là sự phát hiện ra cái "có giá trị" hay mục đích của con người, và bởi vì ông bất mãn với quan niệm của Socrates cho rằng tất cả những gì chúng ta biết chỉ là chúng ta chẳng biết gì cả, cho nên ông gắn sự bàn luận về giá trị của con người với việc xem xét giá trị hay mục đích mang tính bản chất của chính Tự nhiên. Cố gắng xác định mục đích của con người tách rời khỏi nhận thức về mục đích chi phối quy luật và tính thống nhất của Tự nhiên, là điều không thể. Vì vậy, việc ông [Platon] coi các môn học có tính văn chương (ông gọi chung bằng cái tên "âm nhạc") là không quan trọng bằng toán học và vật lý cũng như logic và siêu hình học, là điều hoàn toàn phù hợp với triết lý của ông. Nhưng mặt khác, hiểu biết về Tự nhiên lại không phải là một mục đích tự nó; mà đó là một giai đoạn tất yếu của quá trình nhận thức được mục đích tối cao của đời sống xét như là quy luật chi phối hành động của con người, hành động tập thể và hành động cá nhân. Có thể diễn đạt theo cách nói hiện đại như sau: các môn học về tự nhiên là không thể thiếu, nhưng chúng tồn tại vì lợi ích của các mục đích nhân văn và lý tưởng.

Aristotle thậm chí còn hạ thấp hơn nữa các môn học về tự nhiên, nếu có thể nói như thế. Ông coi các mối quan hệ công dân (xem phần 1 của Chương XIX) là phụ thuộc vào đời sống mang tính nhận thức thuần túy. Mục đích tối cao của con người không thuộc về con người mà thuộc về thần thánh – tức tham dự vào nhận thức thuần túy làm thành đời sống thần thánh. Với tính chất như vậy, nhận thức làm việc với cái mang tính phổ quát và tất yếu, và vì thế nó tìm thấy một nội dung đầy đủ hơn ở Tự nhiên trong hoàn cảnh lý tưởng, chứ không phải ở những sự tồn tại nhất thời của con người. Nếu chúng ta nhìn vào những gì mà các triết gia ủng hộ ở đời sống của người Hy Lạp, chứ không phải chi tiết những gì mà họ

phát biểu, thì có thể nói ngắn gọn rằng người Hy Lạp quan tâm quá nhiều tới sự nghiên cứu tự do về sự kiện Tự nhiên và về sự cảm thụ thẩm mỹ về Tự nhiên, và họ ý thức quá quá sâu sắc về quy mô ở đó xã hội bắt rễ từ Tự nhiên và phụ thuộc vào các quy luật của Tự nhiên, đến nỗi họ không còn nghĩ đến việc đặt con người và Tự nhiên ở mối quan hệ đối lập với nhau. Tuy nhiên, có hai yếu tố ở giai đoạn cuối của đời sống cổ đại đã xảy ra với cùng mục đích như nhau để đề cao các môn học mang tính văn chương và nhân văn. Yếu tố thứ nhất là tính chất ngày càng mang tính chất hoài cổ và vay mượn của văn hóa; yếu tố thứ hai là sở thích chính trị và ăn nói khoa trương của đời sống La Mã.

Người Hy Lạp đạt được thành tựu về văn minh ngay tại xứ sở của mình; nền văn minh của người Ai Cập và người La Mã được thừa hưởng từ nguồn gốc bên ngoài. Vì thế, để có được chất liệu và niềm cảm hứng, nền văn minh ấy ngoái nhìn lại những ghi chép mà nó đã dựa vào, thay vì quan sát trực tiếp Tự nhiên và xã hội. Để chỉ ra những hệ quả đối với lý luận và thực tiễn giáo dục, tốt nhất chúng ta nên trích dẫn lời của Hatch[43]: "Hy Lạp một mặt đã bị mất đi quyền lực chính trị, và mặt khác lại sở hữu một di sản không thể tước đoạt nằm trong nền văn chương rực rỡ... Theo lẽ tự nhiên Hy Lạp phải tìm đến văn chương. Cũng theo lẽ tự nhiên, việc nghiên cứu về văn chương phải được thể hiện bằng khả năng ăn nói... Số đông trong thế giới Hy Lạp đã có xu hướng đề cao hiểu biết về văn chương của các thế hệ đã qua, và coi trọng thói quen ngôn ngữ trau chuốt, kể từ đó trở đi học văn chương đã được gọi chung là giáo dục... Xã hội của chúng ta [nước Anh] có nguồn gốc trực tiếp từ truyền thống của xã hội Hy Lạp. Xã hội Hy Lạp đã đề ra một kiểu cách mà cho mãi tới gần đây nó vẫn thịnh hành theo cùng một kiểu trên toàn bộ thế giới văn minh. Chúng ta tìm hiểu về văn chương thay vì tìm hiểu về Tự nhiên bởi vì người Hy Lạp đã làm như vậy, và bởi vì khi người La Mã và dân tỉnh lẻ La Mã quyết định giáo dục cho con cái của họ thì họ đã sử dụng các ông thầy người Hy Lạp và họ đi theo những con đường của người Hy Lạp."[44]

Cái gọi là khuynh hướng thực hành ở người La Mã cũng gây ra tác dụng tương tự. Khi phải cầu viện đến những hiểu biết đã được ghi lại của người Hy Lạp, người La Mã không chỉ đi tắt để đạt được một trình độ phát triển về văn hóa, họ còn tìm thấy đúng loại chất liệu và phương pháp phù

[43] Edwin Hatch (1835-1889): nhà thần học người Anh.
[44] *Ảnh hưởng của những quan niệm và tập quán của người Hy Lạp đối với Nhà thờ Thiên chúa giáo*, trang 43-44. [J.D]

hợp với năng khiếu quản lý của họ. Bởi thiên tư thực hành ở người La Mã đã không được hướng vào việc chinh phục và kiểm soát Tự nhiên, mà hướng vào việc chinh phục và kiểm soát con người.

Ở đoạn trích dẫn trên, Ngài Hatch đã công nhận hầu hết lịch sử là điều đương nhiên khi nói rằng chúng ta nghiên cứu về văn chương thay vì nghiên cứu về Tự nhiên bởi vì người Hy Lạp, và người La Mã - học trò của người Hy Lạp đã làm như vậy. Đâu là cái mối nối kết các thế kỷ nằm xen giữa? Câu hỏi này gợi ý rằng châu Âu dã man chỉ đơn thuần lặp lại hoàn cảnh của người La Mã trên một quy mô lớn hơn và với một mức độ mạnh mẽ hơn. Châu Âu đã buộc phải học hỏi nền văn minh Hy-La; nó đã vay mượn thay vì phát triển nền văn minh của mình. Không chỉ đơn thuần vì mục đích vay mượn những tư tưởng tổng quát và sự diễn đạt nghệ thuật, mà còn vay mượn cả những mô hình luật pháp nữa, châu Âu đã tìm đến những tài liệu của các dân tộc bên ngoài. Sự phụ thuộc của châu Âu vào truyền thống lại càng trở nên lớn hơn bởi các mối quan tâm thần học chủ đạo của thời kỳ ấy. Bởi các tài liệu gốc mà Nhà thờ thấy hấp dẫn là các tài liệu được soạn bằng tiếng nước ngoài. Mọi thứ đều quy về việc coi học tập là đồng nhất với việc đào luyện về ngôn ngữ và coi ngôn ngữ của người có học vấn là một ngôn ngữ mang tính văn chương thay vì đó là ngôn ngữ mẹ đẻ.

Hơn nữa, quy mô trọn vẹn của sự kiện trên chỉ được nhận ra khi chúng ta thừa nhận rằng nội dung nói trên đã buộc phải có sự cầu viện đến một *phương pháp biện chứng*. Bắt đầu từ thời kỳ Phục Hưng, "thuyết kinh viện" thường được dùng như là một từ ngữ chỉ trích. Thế nhưng "thuyết kinh viện" chỉ hoàn toàn có nghĩa là "phương pháp của nhà trường", tức phương pháp của những người có học vấn. Về bản chất, nó chỉ là một sự hệ thống hóa hiệu quả cao của các phương pháp dạy thích hợp với việc truyền đạt một số lượng lớn các chân lý dựa vào quyền uy. Khi văn chương chứ không phải Tự nhiên và xã hội đương thời là cái cung cấp vật liệu của học tập, khi ấy các phương pháp buộc phải được điều chỉnh cho phù hợp với công việc định nghĩa, dẫn giải, và giải thích vật liệu đã được thừa nhận rộng rãi, hơn là để phù hợp với công việc nghiên cứu, khám phá, và phát minh. Về cơ bản, thuyết kinh viện nghĩa là sự phát biểu hệ thống hóa và vận dụng triệt để và nhất quán những phương pháp phù hợp với sự truyền đạt khi mà vật liệu của truyền đạt được cung cấp sẵn, chứ không phải là điều gì đó mà người học phải tự mình phát hiện ra. Chừng nào mà nhà trường vẫn còn dạy dựa vào sách giáo khoa và vẫn còn trông cậy vào nguyên tắc của quyền uy và nhồi nhét chứ không phải nguyên tắc của

khám phá và tìm tòi, chừng đó các phương pháp của nhà trường vẫn là mang tính Kinh viện nhưng lại thiếu đi tính chính xác hợp logic và tính hệ thống của thuyết Kinh viện ở tình trạng tốt nhất. Ngoài tính không chặt chẽ về phương pháp và sự trình bày, khác biệt duy nhất là ở chỗ giờ đây môn địa lý, lịch sử, thực vật học và thiên văn học là một phần của tài liệu có tính quyền uy mà học sinh buộc phải học.

Vì thế, truyền thống Hy Lạp bị uổng phí tại nơi mà mối hứng thú nhân văn được sử dụng làm nền tảng của mối hứng thú tới Tự nhiên, và hiểu biết về Tự nhiên được sử dụng để cổ vũ các mục tiêu được phân biệt rõ là của con người. Đời sống tìm thấy sự cổ vũ ở quyền uy, chứ không phải ở Tự nhiên. Hơn nữa, Tự nhiên còn là một đối tượng của sự nghi ngờ đáng kể. Suy nghĩ về nó bị coi là nguy hiểm bởi điều đó dễ khiến con người không còn tin tưởng vào những tài liệu chứa đựng những nguyên tắc của đời sống. Hơn nữa, chỉ có thể nhận thức được Tự nhiên dựa vào quan sát; điều đó đòi hỏi tới các giác quan – thế nhưng giác quan lại đơn thuần mang tính vật chất xét như nó đối lập lại với một trí óc hoàn toàn phi vật chất. Vả lại, những lợi ích thiết thực của nhận thức về tự nhiên là hoàn toàn có tính vật chất và trần tục; chúng gắn với hạnh phúc về thể xác và mang tính thời gian của con người, trong khi đó truyền thống văn chương thì lại gắn với hạnh phúc có tính tinh thần và vĩnh cửu.

2. Mối quan tâm tới Tự nhiên của nền khoa học cận đại. Vào thế kỷ XV có một phong trào với tên gọi khác nhau tùy theo từng trường hợp: "sự phục hồi lại sự học" và "sự phục hưng", đặc điểm của phong trào này là mối quan tâm mới mẻ tới đời sống hiện tại của con người, và do đó nó có mối quan tâm mới mẻ tới các mối quan hệ giữa con người với Tự nhiên. Phong trào này mang tính chất của thuyết tự nhiên hiểu theo nghĩa nó quay sang chống lại mối quan tâm chủ đạo thời đó coi Tự nhiên là cái siêu phàm. Có thể người ta đã đề cao thái quá ảnh hưởng của việc quay trở về với văn học cổ đại Hy Lạp đa thần giáo đối với sự ra đời của mối quan tâm mới mẻ nói trên. Dĩ nhiên sự thay đổi nào thì cũng đều chủ yếu là sản phẩm của hoàn cảnh đương thời. Nhưng có thể tin chắc rằng những người có học vấn [của thời kỳ Phục Hưng] với tâm hồn tràn ngập tư tưởng mới mẻ đã hăng hái quay sang nền văn học Hy Lạp để tìm sự nuôi dưỡng và sự củng cố thích hợp cho tư tưởng ấy. Và ở một mức độ đáng kể, mối quan tâm nói trên tới tư tưởng của người Hy Lạp không phải nhằm vào bản thân văn chương Hy Lạp, mà nhằm vào linh hồn của nền văn chương ấy. Tự do

tinh thần, ý thức về trật tự và vẻ đẹp của Tự nhiên – cái đem lại sức sống cho văn chương của người Hy Lạp – đã đánh thức con người phải suy nghĩ và quan sát một cách phóng khoáng, tương tự như người Hy Lạp. Lịch sử của tri thức ở thế kỷ XVI cho thấy rằng các môn khoa học tự nhiên mới ra đời đã vay mượn mối quan tâm nói trên tới văn học Hy Lạp để làm điểm xuất phát. Windelband[45] đã nói, khoa học tự nhiên là đứa con mới chào đời của chủ nghĩa nhân văn. Quan điểm được ưa thích nhất vào thời đó là, con người tồn tại trong thế giới vi mô còn vũ trụ tồn tại trong thế giới vĩ mô.

Sự kiện trên một lần nữa lại làm nảy sinh câu hỏi vì sao mà sau đó người ta đã tách rời Tự nhiên ra khỏi con người và vì sao lại có sự phân chia rạch ròi giữa ngôn ngữ/văn chương với khoa học tự nhiên. Có thể đưa ra bốn lý do. (*a*) Truyền thống cũ đã ăn sâu vững chắc trong các thiết chế. Chính trị, luật pháp, và ngoại giao vẫn đương nhiên là các ngành thuộc về tài liệu có tính quyền uy, bởi vì khoa học xã hội chỉ mới ra đời khi mà các phương pháp của khoa học vật lý và hóa học, ấy là chưa nói tới sinh vật học, đã tiến rất xa. Điều nói trên cũng xảy ra tương tự như thế đối với môn lịch sử. Hơn nữa, người ta đã phát triển nhiều phương pháp dạy ngôn ngữ đem lại hiểu quả; chỉ có tập quán của nhà trường là vẫn không thay đổi. Chỉ bởi vì mối quan tâm mới mẻ tới văn chương, đặc biệt là văn chương Hy Lạp, thoạt đầu đã không được phép tồn tại trong các trường đại học được tổ chức theo lối mô phạm, cho nên khi nó tìm cách vào được bên trong các trường đại học ấy thì chúng liền bắt tay với kiến thức truyền thống để làm hạn chế ảnh hưởng của khoa học thực nghiệm; những người làm công việc giảng dạy thì họa hoằn lắm mới được đào tạo về khoa học; còn những người có chuyên môn về khoa học thì lại làm việc trong các phòng thí nghiệm kín đáo và thông qua các viện hàn lâm là nơi xúc tiến nghiên cứu, song lại không được tổ chức như là các cơ quan giảng dạy. Rốt cuộc, truyền thống quý tộc trị từng coi thường những sự vật chất và coi thường giác quan và lao động chân tay, vẫn tiếp tục còn đầy sức mạnh.

(*b*) Cuộc nổi loạn của đạo Tin Lành đã kéo theo một mối quan tâm ngày càng lớn đến sự tranh luận và những bất đồng về thần học. Cả hai bên đều quan tâm tới những tác phẩm văn chương. Cả hai bên đều cần đến việc đào tạo khả năng nghiên cứu và giải thích cặn kẽ những tư liệu mà họ tin tưởng. Nhu cầu đào tạo người có khả năng bảo vệ niềm tin đã chọn

[45] Wilhelm Windelband (1848-1915): nhà triết học người Đức.

chống lại phía bên kia, người có khả năng tuyên truyền và ngăn cản sự xâm phạm của bên kia, là lớn đến nỗi chẳng có gì nhiều để nói rằng vào giữa thế kỷ XVII các trường trung học và đại học đã chú ý tới việc dạy ngôn ngữ xuất phát từ mối hứng thú thần học được hồi sinh, và họ đã sử dụng việc dạy ngôn ngữ làm công cụ của giáo dục tôn giáo và cuộc tranh luận liên quan đến giáo hội [Thiên chúa giáo La Mã]. Như vậy, nguồn gốc giáo dục của ngôn ngữ xét như chúng ta thấy trong nền giáo dục ngày nay không phải là kết quả trực tiếp của thời kỳ Phục hưng, mà là kết quả của việc áp dụng nó vào các mục đích thần học.

(*c*) Chính bản thân khoa học tự nhiên đã được quan niệm theo cách nó làm rõ nét thêm sự đối lập giữa con người và Tự nhiên. Francis Bacon đưa ra một ví dụ gần như hoàn hảo về mối liên hệ giữa mối hứng thú của chủ nghĩa tự nhiên và mối hứng thú nhân văn. Khoa học, sau khi đã lựa chọn các phương pháp quan sát và thực nghiệm, đã phải từ bỏ ý định "đi trước" Tự nhiên – tức từ bỏ ý định áp đặt cho Tự nhiên những khái niệm có sẵn – và nó [khoa học] đã buộc phải trở thành tên thông ngôn khiêm nhường [của Tự nhiên]. Sau khi đã tuân phục Tự nhiên trên phương diện lý thuyết, con người sẽ học được cách điều khiển Tự nhiên trong thực hành. "Tri thức là sức mạnh." Câu cách ngôn này nghĩa là, con người phải dựa vào khoa học để kiểm soát Tự nhiên và bắt sức mạnh của Tự nhiên phải phục vụ các mục đích của mình. Bacon đã chỉ trích nền học vấn và logic truyền thống là chỉ đơn thuần tạo ra tranh cãi, nó quan tâm đến chiến thắng về lý lẽ, chứ không chiến thắng nhờ việc khám phá ra cái chưa biết. Logic mới mẻ của ông đã đề ra phương pháp tư duy mới, nhờ đó mà một kỷ nguyên của những khám phá rộng lớn đã ra đời, và kết quả đem lại là những đồ vật phát minh để phục vụ con người. Con người từ nay từ bỏ nỗ lực vô ích và bất tận nhằm thống trị lẫn nhau, để cùng tham gia vào công việc thống trị Tự nhiên vì lợi ích của nhân loại.

Quan trọng hơn cả, Bacon đã tiên đoán hướng đi sau đó của tiến bộ [khoa học]. Nhưng ông đã "nói hộ" cho sự tiến bộ ấy. Ông không thấy rằng trong một thời gian dài, nền khoa học non trẻ đã buộc phải phục vụ những lợi ích truyền thống của sự bóc lột con người. Ông tưởng rằng khoa học sẽ mau chóng đem lại cho con người những mục đích mới mẻ. [Nhưng] thay vì thế, nó lại giúp cho một giai cấp này có thêm phương tiện để càng mở rộng thêm những mục đích truyền thống trong khi một giai cấp khác phải chịu thiệt thòi. Đúng như ông đã dự đoán, cuộc cách mạnh công nghiệp đã diễn ra sau một cuộc cách mạng về phương pháp khoa học. Thế nhưng

cuộc cách mạng công nghiệp đã phải mất nhiều thế kỷ mới tạo ra được một tư duy mới mẻ. Chế độ phong kiến tất yếu phải thất bại trước những ứng dụng của nền khoa học mới, bởi vì quyền lực đã bị chuyển từ giới quý tộc địa chủ sang các nhà máy. Nhưng chủ nghĩa tư bản đã thế chỗ, chứ không phải là một chủ nghĩa nhân văn xã hội. Sản xuất và thương mại được duy trì cứ như thể nền khoa học mới chẳng có bất kỳ bài học đạo đức nào, mà nó chỉ có những bài học mang tính kỹ thuật về tiết kiệm trong sản xuất và sử dụng việc tiết kiệm ấy vào mục đích tư lợi. Dĩ nhiên, ứng dụng của khoa học tự nhiên (đó là ứng dụng dễ nhận thấy nhất) đã củng cố thêm khẳng định của những người tự nhận là theo chủ nghĩa nhân văn, rằng khoa học là mang tính duy vật chất chủ nghĩa trong những khuynh hướng của nó. Một khoảng trống đã xuất hiện: đâu là những mối hứng thú chỉ con người mới có, vượt ra ngoài việc kiếm tiền, tiết kiệm tiền, và tiêu tiền; và thế là ngôn ngữ và văn chương bèn nhảy vào để đưa ra yêu sách rằng chúng là đại diện cho những mối hứng thú đạo đức và lý tưởng của nhân loại.

(*d*) Hơn nữa, cái triết lý tự nhận mình là dựa vào khoa học, nó tự xưng là đại biểu có uy tín cho ý nghĩa chung cục của khoa học, thì hoặc là mang đặc điểm nhị nguyên, điều này được thấy rõ ở sự phân biệt rạch ròi giữa tinh thần (cái làm nên đặc trưng của con người) và vật chất (cái làm thành Tự nhiên); hoặc nó mang đặc điểm cơ giới không hề giấu giếm, nó quy giản những đặc điểm quan trọng của đời sống con người thành ảo tưởng. Ở trường hợp thứ nhất, triết lý đó thừa nhận những tuyên bố coi các môn học nhất định nào đó là nơi tiếp nhận cụ thể các giá trị tinh thần, và nó gián tiếp củng cố yêu sách đòi hỏi sự ưu việt của các môn học đó, bởi vì con người có khuynh hướng coi công việc của con người là quan trọng bậc nhất, ít nhất là đối với chính họ. Ở trường hợp thứ hai, nó kêu gọi một sự phản công, nó gieo nỗi hoài nghi và ngờ vực vào giá trị của khoa học tự nhiên, tạo ra lý do để coi khoa học tự nhiên là kẻ thù của những mối hứng thú cao quý hơn của con người.

Tri thức của người Hy Lạp và thời Trung cổ chấp nhận thế giới trong sự đa dạng về đặc tính, và coi các phương pháp của Tự nhiên là có mục đích, hay nói theo ngôn ngữ chuyên môn, chúng mang tính mục đích luận. Nền khoa học mới đã được trình bày với ý định để phủ nhận sự tồn tại thực tế của mọi đặc tính nằm trong sự hiện hữu thực tồn, tức tồn tại khách quan. Âm thanh, màu sắc, tốt và xấu, đều được coi là mang tính chủ quan thuần túy – được coi là những ấn tượng đơn thuần trong trí óc. Khi đó tồn

tại khách quan được coi là chỉ mang những nét riêng biệt bề ngoài có tính định lượng – được coi là khối lượng vật chất vô cùng lớn đang di chuyển, khác biệt duy nhất nằm ở chỗ tại một thời điểm này thì tổng số khối lượng vật chất là lớn hơn so với một thời điểm khác, và vật chất tại những điểm nào đó có tốc độ di chuyển với tốc độ lớn hơn so với tại những điểm khác. Bởi thiếu đi những đặc điểm phân biệt định tính, cho nên Tự nhiên hầu như đã không còn tính đa dạng đáng kể. Những sự đồng dạng chứ không phải đa dạng, đã được đề cao; người ta tin vào lý tưởng về việc phát minh ra một công thức toán học độc nhất áp dụng đồng thời cho toàn bộ vũ trụ, nơi bắt nguồn của toàn bộ tính chất đa dạng bề ngoài của các hiện tượng. Đây chính là nghĩa của *triết lý* cơ giới luận.

Một triết lý như vậy không trình bày ý nghĩa đích thực của khoa học. Nó coi phương pháp kỹ thuật là bản thân sự vật; [nó coi] công cụ và thuật ngữ là thực tại, coi phương pháp là nội dung. Khoa học giới hạn các phát biểu vào các điều kiện cho phép chúng ta dự đoán và kiểm soát khả năng xảy ra của các sự kiện, mà không cần biết đến các đặc tính của các sự kiện ấy. Vì thế mà khoa học mới mang tính chất cơ giới và định lượng. Nhưng mặc dù nó không quan tâm đến những đặc tính của sự kiện, thì nó cũng không thể loại trừ các đặc tính ấy khỏi thực tại, cũng như không thể đẩy chúng xuống một địa hạt thuần túy tinh thần; khoa học chỉ cung cấp các phương tiện có thể sử dụng được vào các mục đích. Như vậy, mặc dù trên thực tế, tiến bộ của khoa học làm tăng ảnh hưởng của con người đối với Tự nhiên, giúp con người có thể đặt các mục đích ấp ủ của nó trên một nền tảng vững chắc hơn bao giờ hết, và ngoài ra có thể đa dạng hóa các hoạt động của mình hầu như theo ý muốn, thế nhưng cái triết lý tự nhận là phát biểu có hệ thống về những thành tựu của khoa học thì lại coi thế giới chỉ là một sự tái phân bố vật chất trong không gian một cách vô mục đích và đơn điệu. Như vậy, tác động trực tiếp của nền khoa học cận đại là nhấn mạnh thêm thuyết nhị nguyên giữa vật chất và tinh thần, và do đó nó thiết lập nên hai nhóm các môn học tách rời nhau: các môn học tự nhiên và các môn học nhân văn. Bởi vì khác biệt giữa "tốt hơn" và "xấu hơn" gắn liền với *những đặc tính* của kinh nghiệm, vì vậy bất kỳ triết lý khoa học nào loại trừ chúng ra khỏi nội dung đích thực của thực tại thì chắc chắn nó sẽ bỏ qua cái mà loài người coi là hấp dẫn nhất và quan trọng nhất.

3. Vấn đề hiện nay của giáo dục. Thực ra, kinh nghiệm hoàn toàn không biết tới ranh giới giữa mối bận tâm của con người và một thế giới tự

nhiên mang tính cơ giới thuần túy. Ngôi nhà của con người là Tự nhiên; mục đích và mục tiêu của con người phụ thuộc vào cách nó hành động dựa vào những điều kiện tự nhiên. Nếu bị tách rời khỏi những điều kiện như vậy, mục đích và mục tiêu của con người sẽ trở thành những ước mơ vô nghĩa, những thích thú vẩn vơ của tưởng tượng. Nếu nhìn từ kinh nghiệm của con người, và do đó cả từ công việc của giáo dục nữa, thì bất kỳ sự phân biệt nào giữa Tự nhiên và con người thì đó chỉ có thể là một sự phân biệt giữa hai điều sau đây: những điều kiện mà con người không thể bỏ qua trong quá trình hình thành và thực hiện các mục tiêu thực tế, và chính bản thân các mục tiêu đó. Triết lý này được minh xác bằng học thuyết về sự phát triển của sinh vật, theo đó con người không một giây phút nào tách rời khỏi Tự nhiên, nó không phải là một kẻ xa lạ đến từ bên ngoài và tham gia vào các quá trình của thế giới ấy. Triết lý này còn được củng cố thêm khi phương pháp thực nghiệm của khoa học cho thấy rằng con người sở dĩ trưởng thành về nhận thức bởi nó cố gắng điều chỉnh năng lượng của tự nhiên cho phù hợp với những suy nghĩ được gợi ý trong lúc nó xử lý các đối tượng tự nhiên nhân danh các mục đích xã hội. Mọi tiến bộ của các môn khoa học xã hội – lịch sử, kinh tế học, chính trị học, xã hội học – đều cho thấy rằng các vấn đề xã hội chỉ có thể được giải quyết một cách thông minh chừng nào con người áp dụng phương pháp của khoa học tự nhiên: dữ kiện thu thập, xây dựng giả thuyết, và kiểm chứng các giả thuyết bằng hành động; đồng thời, trong chừng mực mà chúng ta, nhân danh sự thúc đẩy thịnh vượng xã hội, sử dụng tri thức chuyên môn xác quyết của vật lý và hóa học. Các phương pháp tiên tiến trong giải quyết những vấn đề phức tạp như bệnh điên, nạn rượu chè vô độ, nghèo đói, vệ sinh công cộng, quy hoạch đô thị, bảo tồn các nguồn lực của thiên nhiên, sử dụng một cách kiến tạo các cơ quan chính phủ vào việc đẩy mạnh lợi ích của xã hội mà không làm yếu đi tính chủ động cá nhân, đều minh họa sự phụ thuộc trực tiếp của các vấn đề xã hội quan trọng vào những phương pháp và thành tựu của khoa học tự nhiên.

Vì thế đối với cả các môn học nhân văn lẫn các môn học tự nhiên, giáo dục nên xuất phát từ mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau chặt chẽ nói trên. Giáo dục không nên nhắm tới việc tách riêng khoa học xét như một môn học về tự nhiên, ra khỏi văn chương xét như là sự ghi chép lại những hứng thú của con người, mà giáo dục nên nhắm tới một sự kích thích chéo giữa các môn khoa học tự nhiên và các môn khoa học nhân văn chẳng hạn như lịch sử, văn học, kinh tế học, và chính trị học. Trên phương diện sư phạm,

vấn đề sẽ trở nên dễ dàng hơn so với, một mặt, tìm cách dạy các môn khoa học xét như là khối lượng kiến thức chuyên môn và những hình thức kỹ thuật của sự điều khiển Tự nhiên; mặt khác, dạy các môn học nhân văn xét như những chủ đề biệt lập. Bởi cách dạy thứ hai sẽ tạo ra một sự phân lìa giả tạo trong kinh nghiệm của học sinh. [Khi ra khỏi cánh cửa lớp học] thì học sinh bắt gặp những sự kiện và nguyên lý của Tự nhiên trong mối liên hệ với các phương thức khác nhau của hành động của con người (Xem Chương III, phần 2). Khi học sinh tham gia vào bất kỳ hoạt động xã hội nào, chúng buộc phải hiểu được chất liệu và những phương pháp can dự vào hoạt động ấy. Việc nhà trường cho trẻ em bắt đầu với một sự cắt đứt mối quan hệ mật thiết nói trên, sẽ phá vỡ tính liên tục của sự phát triển trí tuệ, sẽ khiến cho học sinh cảm thấy các môn học là hão huyền không tả xiết, và tước đoạt ở học sinh động cơ bình thường để nó thấy hứng thú với các môn học đó.

Dĩ nhiên không nghi ngờ rằng giáo dục phải đem lại các cơ hội như thế nào đấy để cho bất cứ học sinh nào có khuynh hướng phát triển một năng lực chuyên môn trong lĩnh vực khoa học, thì chúng đều có cơ hội, và vì thế chúng chuyên tâm theo đuổi khoa học xét như là nghề nghiệp của chúng trong cuộc đời. Thế nhưng hiện nay học sinh lại chỉ có một sự lựa chọn duy nhất giữa hai điều sau: hoặc là chúng bắt đầu bằng việc học các kết quả của sự chuyên môn hóa trước đó, trong trường hợp này vật liệu bị tách rời khỏi các kinh nghiệm hằng ngày của học sinh, hoặc chúng bắt đầu bằng việc học về tự nhiên một các pha tạp, trong trường hợp này vật liệu được truyền đạt một cách bừa bãi và chẳng dẫn dắt tới mục đích cụ thể nào cả. Tập quán đào tạo sinh viên đại học theo nội dung khoa học tách rời, chẳng hạn như nội dung nào đó thì phù hợp với người muốn trở thành một chuyên gia trong một lĩnh vực cụ thể nào đó, đã được đem áp dụng ngược trở lại trong các trường trung học. Chỉ có điều học sinh trung học thì học một phương pháp giải quyết sơ đẳng hơn về cùng một nội dung, những chỗ khó thì được lấp liếm đi và các đề tài thì được rút gọn lại cho vừa với trình độ năng lực được cho là của học sinh. Nguyên nhân của cách làm này nằm ở việc tuân thủ truyền thống, hơn là sự trung thành hữu thức với một triết lý nhị nguyên. Nhưng kết quả thì như nhau, cứ như thể mục đích là để khắc sâu một quan niệm cho rằng các môn khoa học tự nhiên chẳng có liên quan gì đến con người cả, và *ngược lại.* Phần lớn sự vô hiệu quả có tính so sánh của việc dạy các môn khoa học cho những học sinh nào không bao giờ trở thành chuyên gia trong lĩnh vực khoa học là kết quả của

một sự phân lìa tất yếu xảy ra khi một học sinh bắt đầu với nội dung được tổ chức theo chuyên ngành. Ngay cả nếu như mọi học sinh đều là các nhà khoa học từ trong trứng nước, thì cũng không chắc cách làm trên có phải là phương pháp hiệu quả nhất hay không. Nếu cho rằng đại đa số học sinh quan tâm tới việc học các môn khoa học chỉ bởi vì các môn đó gây tác động tới những thói quen tinh thần của chúng – làm cho chúng trở nên lanh lợi hơn, đầu óc phóng khoáng hơn, đứng trước những ý kiến do người khác đề xuất hoặc gợi ý thì không bao giờ chấp nhận ngay mà không thăm dò và thử nghiệm – và nhằm mục đích làm cho chúng có sự nhận thức tốt hơn về môi trường hằng ngày của chúng, thì phương pháp trên chắc chắn là không khôn ngoan. Thông thường học sinh rời khỏi lớp học với một kiến thức lõm bõm, kiến thức ấy là quá ư hời hợt để có thể được gọi là mang tính khoa học và quá ư chuyên môn để có thể áp dụng được vào những vấn đề bình thường.

Sử dụng kinh nghiệm bình thường để cải tiến chất liệu và phương pháp khoa học, đồng thời giữ cho phương pháp khoa học luôn liên hệ với những mối hứng thú quen thuộc của con người, là điều ngày nay dễ dàng hơn so với trước đây. Kinh nghiệm thông thường của tất cả mọi người trong xã hội văn minh đều có mối liên hệ mật thiết với các phương pháp và kết quả của nền công nghiệp. Những phương pháp và kết quả ấy đến lượt chúng lại là rất nhiều những trường hợp đang xảy ra của khoa học. Máy móc sử dụng động cơ hơi nước và động cơ kéo chạy bằng hơi nước, động cơ chạy xăng, xe hơi, điện tín và điện thoại, động cơ điện, đều đang tham gia trực tiếp vào đời sống của hầu hết các cá nhân. Trên thực tế, học sinh nhỏ tuổi cũng đã làm quen với những thứ nói trên. Không chỉ nghề nghiệp của cha mẹ chúng phụ thuộc vào những ứng dụng khoa học, mà các công việc trong gia đình, chăm sóc sức khỏe, những cảnh tượng nhìn thấy ngoài phố, cũng là kết quả của những thành tựu khoa học và chúng kích thích mối hứng thú tới những nguyên lý khoa học có liên quan. Xuất phát điểm hiển nhiên về mặt sư phạm của việc dạy môn khoa học không phải là dạy những điều được liệt vào khoa học, mà là sử dụng những việc làm và vật dụng quen thuộc để điều khiển sự quan sát và thực nghiệm cho tới khi học sinh hiểu được những nguyên lý cơ bản nào đó bởi chúng hiểu những nguyên lý đó trong các công việc thực tế quen thuộc.

Cái quan điểm đôi khi được đưa ra cho rằng sẽ là vi phạm “tính thuần khiết” của khoa học khi bắt học sinh học môn khoa học dưới hình thái tồn tại thực dụng của nó thay vì trong sự tồn tại trừu tượng của lý thuyết, là

dựa trên một nhận thức sai. Trên thực tế, mọi chủ đề đều là mang tính văn hóa chừng nào nó được lĩnh hội một cách đầy đủ nhất về mặt ý nghĩa. Việc nhận ra các ý nghĩa phụ thuộc vào việc nhận ra các mối liên hệ, nhận ra bối cảnh. Nhận ra một sự kiện khoa học hoặc một quy luật khoa học trong bối cảnh của con người cũng như trong bối cảnh thuộc quy luật tự nhiên và kỹ thuật tức là mở rộng ý nghĩa và làm tăng giá trị văn hoá của chúng. Việc áp dụng chúng một cách trực tiếp vào lĩnh vực kinh tế, nếu hiểu kinh tế là điều gì đó mang giá trị tiền bạc, là có tính chất ngẫu nhiên và thứ yếu, đó chỉ là một bộ phận của những mối liên hệ thực sự. Điều quan trọng là sự kiện đó được hiểu trong các mối liên hệ xã hội – tức chức năng của nó trong đời sống.

Mặt khác, về cơ bản "chủ nghĩa nhân văn" nghĩa là tình trạng tràn đầy hiểu biết thông minh về những mối hứng thú của con người. Mối hứng thú mang tính xã hội, nó giống hệt với mối hứng thú đạo đức hiểu theo nghĩa sâu xa nhất, nhất thiết phải là quan trọng nhất ở con người. Hiểu biết *về* con người, kiến thức về quá khứ của con người, hiểu biết về những ghi chép văn bản của văn chương, đều có thể là một sự tích lũy kiến thức chuyên môn chẳng khác gì việc tích lũy các kiến thức cụ thể về tự nhiên. Con người có rất nhiều cách bận rộn khác nhau: kiếm tiền, học cách sử dụng phòng thí nghiệm, tích lũy rất nhiều sự kiện về các vấn đề ngôn ngữ hoặc về niên đại của các tác phẩm văn học. Xét với tính chất như thế, nếu như hoạt động không biến đổi để mở rộng tầm nhìn có tính tưởng tượng về đời sống, thì hoạt động vẫn chỉ nằm ở trình độ giống như hoạt động bận rộn của con trẻ. Nó chỉ là hoạt động trên danh nghĩa chứ không phải trên tinh thần. Nó dễ dàng thoái hóa thành sự tích cóp của một kẻ bủn xỉn, và một người hãnh diện về mình bởi của cải mà anh ta có, chứ không hãnh diện vì ý nghĩa được anh ta tìm thấy trong các vấn đề của đời sống. Bất kỳ môn học nào giúp cho học sinh quan tâm nhiều hơn tới những giá trị của đời sống, và bất kỳ môn học nào giúp cho học sinh có sự nhạy cảm hơn tới hạnh phúc của xã hội và có thêm năng lực để thúc đẩy hạnh phúc ấy, thì môn học ấy mang tính nhân văn.

Tinh thần nhân văn của người Hy Lạp có xuất xứ ngay tại xứ sở của họ và nó rất mạnh mẽ, song nó hạn hẹp về phạm vi. Bất cứ ai nằm ngoài Hy Lạp thì đều là người dã man và không đáng để ý tới, chưa kể còn có thể bị coi là kẻ thù. Mặc dù những quan sát và nghiên cứu xã hội của các nhà tư tưởng Hy Lạp tỏ ra sắc sảo, song trong các trước tác của họ không có lấy một chữ nào chỉ rõ rằng nền văn minh Hy Lạp là không khép kín và không

tự mãn. Dường như người Hy Lạp không tin rằng tương lai của nền văn minh Hy Lạp lại được định đoạt bởi nền văn minh bên ngoài bị khinh miệt. Bên trong xã hội Hy Lạp, tinh thần xã hội mạnh mẽ đã bị hạn chế bởi sự thực là nền văn hóa cao của họ đã được đặt trên một nền móng của chế độ chiếm hữu nô lệ và giai cấp nông nô – đó là những giai cấp cần thiết cho sự tồn tại của nhà nước, như Aristotle đã tuyên bố, tuy vậy họ lại không phải là bộ phận thực sự của nhà nước ấy. Sự phát triển của khoa học đã tạo ra một cuộc cách mạng công nghiệp và nhờ có thực dân hóa và thương mại mà các dân tộc trở nên gần gũi nhau đến nỗi mà cho dù dân tộc nào đó có thể coi thường các dân tộc khác, nhưng không một quốc gia nào có thể nuôi ảo tưởng rằng sự phát triển của họ được định đoạt hoàn toàn trong phạm vi của chính dân tộc ấy. Cuộc cách mạng công nghiệp đã xóa bỏ chế độ nông nô, và tạo ra một giai cấp lao động trong nhà máy ít nhiều có tính tổ chức, họ có những quyền chính trị được công nhận, và họ đòi hỏi được có vai trò trong việc điều khiển nền công nghiệp - những đòi hỏi đó đã nhận được sự chú ý thiện cảm của nhiều người thuộc tầng lớp giàu có, bởi vì việc dỡ bỏ những hàng rào giai cấp đã khiến cho người giàu trở nên gần gũi hơn với các tầng lớp ít may mắn hơn.

Có thể nói phát biểu về sự tình trên như sau: chủ nghĩa nhân văn truyền thống đã bỏ quên các điều kiện kinh tế và công nghiệp ra khỏi tầm nhìn của nó. Vì thế nó là phiến diện. Trong hoàn cảnh như vậy, văn hóa không tránh khỏi là kết quả của tầm nhìn trí tuệ và đạo đức của giai cấp đang trực tiếp kiểm soát xã hội. Văn hóa theo quan niệm truyền thống như vậy, như chúng ta đã thấy (xem Chương XIX), là văn hóa của giới quý tộc; nó đề cao cái phân biệt giai cấp này với giai cấp khác, hơn là đề cao những mối hứng thú chung và mang tính cơ bản. Các tiêu chuẩn đánh giá của nó là thuộc về quá khứ; bởi vì mục đích của nó là bảo tồn những gì đã giành được chứ không phải là mở rộng phạm vi của văn hóa.

Những đổi thay bắt nguồn từ sự lưu tâm nhiều hơn tới nền công nghiệp và bất cứ điều gì có liên quan đến kiếm sống, đã thường xuyên bị lên án như là những công kích nhằm vào nền văn hóa bắt nguồn từ quá khứ. Nhưng một tầm nhìn giáo dục rộng rãi hơn sẽ coi các hoạt động của nền công nghiệp như là các phương tiện giúp cho quần chúng dễ dàng tiếp cận những tài nguyên tinh thần và làm vững chắc thêm văn hóa của những người sống trong các điều kiện ưu việt hơn. Nói ngắn gọn, nếu chúng ta xem xét tới, một mặt, mối liên hệ gần gũi giữa khoa học và sự phát triển của nền công nghiệp, và mặt khác, mối liên hệ giữa sự vun bồi văn chương

/thẩm mỹ và một hệ thống xã hội quý tộc trị, thì chúng ta sẽ coi nhẹ sự đối lập giữa các môn học mang tính khoa học chuyên ngành và các môn học mang tính văn chương trau chuốt. Chúng ta đứng trước sự đòi hỏi phải vượt qua sự phân biệt nói trên trong giáo dục, nếu như xã hội muốn mang tính dân chủ thực sự.

Tóm lại, triết lý nhị nguyên về con người và Tự nhiên đã được thể hiện ở sự phân biệt các môn học thành môn học tự nhiên và môn học nhân văn, cộng với khuynh hướng rút gọn các môn học nhân văn thành những ghi chép văn chương của quá khứ. Thuyết nhị nguyên nói trên không phải là đặc trưng (và cả những thuyết khác nữa mà chúng ta đã xem xét) của tư tưởng Hy Lạp. Thuyết nhị nguyên xuất hiện một phần bởi sự việc nền văn hóa La Mã và nền văn hóa Âu châu dã man không phải là một sản phẩm ra đời tại chỗ, mà nó được vay mượn trực tiếp hoặc gián tiếp từ Hy Lạp; và một phần bởi vì hoàn cảnh chính trị và giáo hội đã đề cao sự phụ thuộc vào uy tín của tri thức quá khứ xét như nó được truyền lại trong các tác phẩm văn chương.

Khi nền khoa học cận đại ra đời, thoạt đầu nó tiên đoán sẽ xảy ra một sự khôi phục lại mối liên hệ mật thiết giữa Tự nhiên và tính nhân loại, bởi nó coi nhận thức về tự nhiên là phương tiện để loài người có được sự tiến bộ và hạnh phúc. Song những ứng dụng trực tiếp của khoa học lại được thực hiện vì lợi ích của một giai cấp chứ không phải vì lợi ích của con người nói chung; và những phát biểu triết học được công nhận rộng rãi về học thuyết khoa học có khuynh hướng hoặc coi khoa học như là mang tính vật chất đơn thuần và con người xét như là cái mang tính trí tuệ và phi vật chất, hoặc coi trí óc chỉ còn như là một sự ảo tưởng chủ quan. Do đó, trong lĩnh vực giáo dục, điều nói trên thể hiện thành khuynh hướng coi khoa học như là một nhóm các môn học riêng biệt, chúng gồm những kiến thức mang tính chuyên môn về giới Tự nhiên, và giữ nguyên các môn học truyền thống liên quan đến văn chương xét như chúng là các môn học mang tính nhân văn. Phần trình bày trước [Chương XX] về sự tiến hóa của tri thức, và về cách phân loại môn học của giáo dục dựa trên sự tiến hóa đó, được đưa ra với mục đích khắc phục sự tách rời nói trên, và tìm kiếm sự thừa nhận về vai trò của nội dung của khoa học tự nhiên trong các vấn đề con người.

Chương XXII

CÁ NHÂN VÀ THẾ GIỚI

1. Trí óc xét như là mang tính cá nhân thuần túy. Chúng ta đã đề cập những ảnh hưởng dẫn đến sự phân biệt giữa làm việc và giải trí, giữa "biết" và "làm", giữa con người và Tự nhiên. Những ảnh hưởng đó đã dẫn đến việc chia tách nội dung của giáo dục ra thành các môn học tách rời nhau. Ngoài ra chúng còn được phát biểu thành hệ thống tại những triết lý về sự đối lập giữa thể xác và tinh thần, tri thức lý thuyết và tri thức thực hành, cơ chế của tự nhiên và mục đích lý tưởng. Trên phương diện triết học, các thuyết nhị nguyên khác nhau nói trên đều dừng lại ở điểm cuối cùng như sau: có một sự phân chia ranh giới rõ rệt giữa trí óc của cá nhân và thế giới, và do đó giữa trí óc của cá nhân này với trí óc của cá nhân khác. Mặc dù mối liên hệ giữa lập trường triết học nói trên và phương pháp giáo dục là không quá ư hiển nhiên như trong trường hợp của mối liên hệ của những vấn đề được đề cập tại ba chương trước [Chương XIX, XX và XXI), song có những mối lưu tâm nào đó của giáo dục tương ứng với lập trường triết học trên; chẳng hạn, người ta cho rằng có sự đối lập hoàn toàn giữa nội dung (cái đối ứng với thế giới) và phương pháp (cái đối ứng của trí tuệ); chẳng hạn người ta có khuynh hướng coi hứng thú là cái gì đó thuần túy riêng tư, nó chẳng có bất kỳ mối liên hệ thực chất nào với vật liệu học tập. Ngoài những khía cạnh tình cờ liên quan đến giáo dục, chương này sẽ cho thấy rằng, triết lý nhị nguyên về tinh thần và thế giới bao hàm trong nó một quan niệm sai lầm về mối quan hệ giữa nhận thức và hứng thú xã hội, giữa cá nhân tính hoặc tự do và sự kiểm soát xã hội và quyền uy.

Quan niệm coi trí óc đồng nhất với bản ngã cá nhân và bản ngã cá nhân đồng nhất với ý thức trong bộ óc của một cá nhân, là tương đối hiện đại. Vào thời kỳ Hy Lạp cổ đại và thời Trung cổ, người ta có thói quen coi cá nhân như là đường dây vận hành của một trí thông minh phổ quát và tối cao. Hiểu theo bất kỳ nghĩa nào, cá nhân không phải là "người nhận

thức"; anh ta chỉ là phương tiện để qua đó "Lý tính" vận hành. Nếu cá nhân liều mạng can thiệp, anh ta sẽ rốt cuộc chỉ gây tổn hại đến chân lý. Chừng nào cá nhân chứ không phải lý tính "biết", chừng đó hiểu biết đích thực sẽ bị thay thế bằng sự kiêu ngạo, sai lầm, và ý kiến. Trong lối sống của người Hy Lạp cổ đại, óc quan sát tỏ ra sắc sảo và nhạy bén; và tư duy được tự do đến mức gần như trở thành những suy đoán vô trách nhiệm. Do đó, những hệ quả của lý luận chỉ mang tính chất xét như là kết quả của việc thiếu một phương pháp thực nghiệm. Nếu không có một phương pháp thực nghiệm, cá nhân không thể tham gia vào cái biết, và không thể kiểm chứng được anh ta dựa vào những kết luận được rút ra từ những nghiên cứu của người khác. Nếu như không tồn tại nghĩa vụ phải để cho người khác kiểm chứng như vậy, các suy nghĩ của con người sẽ không thể bị quy trách nhiệm về mặt lý luận; [khi ấy] các kết luận buộc phải được chấp nhận bởi tính nhất quán thẩm mỹ của chúng, bởi đặc tính dễ chịu, hoặc bởi uy tín của tác giả của chúng. Ở thời kỳ dã man, các cá nhân vẫn còn mang một thái độ khiêm tốn trước chân lý; hiểu biết có vai trò quan trọng thì được cho là được khám phá nhờ sức mạnh thần thánh, và trí óc của cá nhân chỉ còn việc duy nhất phải làm là gia công lại hiểu biết đó sau khi đã tiếp nhận nó dựa vào quyền uy. Ngoài những khía cạnh triết học mang tính hữu thức hơn của các phong trào nói trên, chưa có bất kỳ ai từng nảy ra ý nghĩ coi trí óc và bản ngã cá nhân là đồng nhất với nhau ở bất cứ nơi đâu mà niềm tin được truyền lại dựa vào tập tục

Có một chủ nghĩa cá nhân tôn giáo ở vào thời Trung cổ. Mối quan tâm lớn nhất của cuộc đời là sự cứu rỗi linh hồn của cá nhân. Đến cuối thời kỳ Trung cổ, chủ nghĩa cá nhân âm ỉ đó đã được phát biểu một cách hữu thức trong các triết lý duy danh luận, các triết lý coi cấu trúc của nhận thức là cái gì đó được hình thành dần dần bên trong cá nhân thông qua hành động, và trạng thái tinh thần của cá nhân đó. Cùng với sự lớn mạnh của chủ nghĩa cá nhân trong kinh tế và chính trị ở vào sau thế kỷ XVI, và cùng với sự ra đời của phong trào Tin Lành, thời đại đã chín muồi để đề cao các quyền và nghĩa vụ của cá nhân trong việc tự mình tìm tòi sự hiểu biết. Điều này đã dẫn đến quan niệm cho rằng, sự hiểu biết được hình thành hoàn toàn thông qua kinh nghiệm cá nhân và riêng tư. Vì lẽ đó mà trí óc, suối nguồn và chủ nhân của nhận thức, đã được coi là hoàn toàn mang tính cá nhân. Do đó, trên phương diện giáo dục, chúng ta thấy rằng các nhà cải cách giáo dục như Montaigne, Bacon, Locke kể từ đó về sau đã lên án mạnh mẽ mọi kiến thức có được do nghe người khác truyền đạt lại, và họ

quả quyết rằng cho dù các niềm tin có thể ngẫu nhiên là đúng, song chúng vẫn không làm thành nhận thức nếu như các niềm tin ấy không lớn lên bên trong và không được chứng minh bằng kinh nghiệm cá nhân. Sự phản ứng chống lại quyền uy trong mọi lĩnh vực của đời sống, và sự tranh đấu mạnh mẽ, dù vấp phải kháng cự quyết liệt, vì sự tự do hành động và nghiên cứu, đã dẫn đến sự đề cao các quan sát và suy nghĩ của cá nhân, và hệ quả là người ta đã cô lập, tách rời trí óc ra khỏi thế giới phải khám phá.

Sự cô lập nói trên được phản ánh trong sự ra đời có ý nghĩa quan trọng của một ngành triết học có tên "khoa học về nhận thức" – nhận thức luận. Việc đồng nhất trí óc với bản ngã, và việc đề ra bản ngã như là cái độc lập và không phụ thuộc vào bất cứ cái gì, đã tạo ra một hố ngăn cách giữa trí óc nhận thức và thế giới, đến nỗi một câu hỏi được đặt ra là, liệu làm thế nào mà sự nhận thức lại có thể xảy ra được. Bởi chủ thể - người nhận thức – và đối tượng - điều được nhận thức – là hoàn toàn tách rời nhau, cho nên cần thiết phải dựng nên một lý luận nhằm giải thích sự kết nối giữa chủ thể và đối tượng đem lại nhận thức có giá trị. Vấn đề này, cùng với vấn đề có liên quan với nó: khả năng của việc thế giới có thể tác động tới trí óc và trí óc có thể tác động tới thế giới, đã trở thành hầu như mối bận tâm của riêng tư tưởng triết học nói trên. Các lý luận cho rằng chúng ta không thể nhận thức được thế giới như nó đang thực sự tồn tại mà chỉ nhận thức được những ấn tượng do thế giới đó tạo ra trong trí óc của chúng ta, hoặc không hề có thế giới tồn tại vượt ra ngoài trí óc của cá nhân, hoặc nhận thức chẳng qua chỉ là mối liên hệ nào đó giữa các trạng thái của trí óc, là sản phẩm của mối bận tâm nói trên. Chúng ta không bàn thẳng tới tính đúng đắn của các lý luận đó; song việc những giải pháp tuyệt vọng đó đã được chấp nhận rộng rãi là bằng chứng cho thấy quy mô của việc người ta đã đặt trí óc lên trên thế giới của những thực tại. Việc người ta ngày càng sử dụng "ý thức" như là từ đồng nghĩa với "trí óc" trong giả định rằng có tồn tại một thế giới bên trong gồm những trạng thái và quá trình hữu thức, độc lập với mọi mối quan hệ với tự nhiên và xã hội, một thế giới bên trong mà ta nhận thức được một cách thực sự và trực tiếp hơn mọi thế giới nào khác, cũng là bằng chứng về cùng sự kiện nói trên. Nói ngắn gọn, thuyết cá nhân chủ nghĩa thực hành, tức sự tranh đấu để có được tự do tư tưởng nhiều hơn trong hành động, đã biến đổi thành thuyết chủ quan triết học.

2. Trí óc của cá nhân xét như là phương tiện của sự tái tổ chức. Có thể thấy rõ rằng, trào lưu triết học này [trí óc cá nhân xét như là phương tiện

của cải tổ] đã hiểu sai ý nghĩa của trào lưu thực hành [chủ nghĩa cá nhân thực hành]. Thay vì là bản sao của trào lưu ấy, nó lại là một sự bóp méo của trào lưu đó. Con người thực ra không làm cái điều vô lý là cố gắng giải thoát ra khỏi mối liên hệ với Tự nhiên và mối liên hệ giữa con người với nhau. Con người cố gắng giành được tự do nhiều hơn *trong* Tự nhiên và xã hội. Con người mong muốn có thêm sức mạnh để khởi xướng những thay đổi trong thế giới của sự vật và thế giới của đồng loại; để có được quy mô vận động lớn hơn và do đó sẽ có tự do nhiều hơn trong quan sát và ý kiến bao hàm trong vận động. Con người không mong muốn sự tách rời khỏi thế giới, mà nó mong muốn một mối liên hệ mật thiết hơn với thế giới. Con người mong muốn có được các niềm tin trực tiếp về thế giới, thay vì niềm tin dựa vào truyền thống. Con người mong muốn sự liên kết chặt chẽ hơn với đồng loại để có thể ảnh hưởng lẫn nhau hiệu quả hơn và để có thể phối hợp hành động vì những mục tiêu chung.

Trong phạm vi liên quan đến niềm tin, con người cho rằng rất nhiều niềm tin được coi là nhận thức thì chỉ đơn thuần là những ý kiến được tích lũy từ quá khứ, hầu hết là vô lý và những niềm tin đúng thì lại không phải là nhận thức ra khi chúng được chấp nhận dựa vào quyền uy. Con người phải tự mình quan sát và hình thành các lý giải của riêng mình và đích thân chứng minh chúng. Với tính chất như vậy, phương pháp đó là lựa chọn duy nhất để thay thế cho phương pháp ép buộc người khác phải chấp nhận giáo điều như là chân lý, một phương pháp khiến cho trí óc chỉ còn làm mỗi một hành động mang tính hình thức là mặc nhiên chấp nhận chân lý. Đó chính là ý nghĩa của điều đôi khi được gọi là sự thay thế phương pháp nhận thức dựa vào suy diễn bằng phương pháp nhận thức dựa vào thực nghiệm quy nạp. Hiểu theo một nghĩa nào đó, con người bao giờ cũng sử dụng một phương pháp quy nạp khi xử lý các vấn đề thực tiễn trước mắt. Kiến trúc, nông nghiệp, sản xuất v.v... đều bắt buộc phải dựa trên sự quan sát hoạt động của các đối tượng tự nhiên, và các ý kiến về các những điều quan sát như vậy ở một mức độ nào đó đều phải được kiểm chứng bằng các kết luận. Nhưng ngay cả trong những lĩnh vực như vậy vẫn tồn tại một sự tin cậy thái quá vào tập quán đơn thuần, được tuân theo một cách mù quáng, chứ không phải một cách có hiểu biết. Và phương pháp quan sát - thực nghiệm nói trên đã bị giới hạn vào những vấn đề mang tính "thực hành", và một sự phân biệt rõ rệt đã được duy trì giữa hiểu biết thực hành và hiểu biết lý thuyết, tức chân lý (Xem Chương XX). Các đô thị tự do ra đời, sự phát triển của du lịch, thám hiểm, và thương mại, sự phát triển

của các phương pháp sản xuất hàng hóa và buôn bán, đã buộc con người phải dựa vào khả năng của chính mình. Các nhà cải cách trong lĩnh vực khoa học như Galileo, Descartes, và cả những người kế tục họ, đã dùng các phương pháp tương tự để tìm hiểu các sự kiện về Tự nhiên. Mối quan tâm đến khám phá đã thay thế mối quan tâm tới việc hệ thống hóa và "chứng minh" các niềm tin đã được thừa nhận rộng rãi.

Một cách hiểu triết học đúng đắn về các trào lưu nói trên quả thực đã đề cao các quyền lợi và trách nhiệm của cá nhân trong việc tăng thêm nhận thức và tự mình chứng minh các niềm tin, bất kể các niềm tin đó được đảm bảo bằng những cá nhân uy tín nào. Cách hiểu này không cô lập cá nhân ra khỏi thế giới, và do đó – trên lý thuyết – không cô lập các cá nhân với nhau. Nó cho rằng sự tách rời như vậy, sự gián đoạn tính liên tục như vậy, đã phủ nhận trước luôn cả khả năng thành công của các nỗ lực của con người. Trên thực tế, mọi cá nhân đều tăng trưởng, và phải không ngừng tăng trưởng, trong một môi trường xã hội. Các phản ứng cá nhân ngày càng trở nên thông minh, tức có thêm ý nghĩa, đơn giản bởi vì anh ta sống và hành động trong một môi trường của những ý nghĩa và giá trị đã được thừa nhận (Xem Chương III, phần 2). Thông qua giao tiếp xã hội, thông qua việc tham gia vào các hoạt động xét như là sự biểu hiện của các niềm tin, cá nhân dần dần hình thành một trí óc của riêng mình. Quan niệm coi trí óc là một sự sở hữu hoàn toàn biệt lập của bản ngã, là sai lầm hoàn toàn. Bản ngã chỉ *sở hữu* được trí óc chừng nào mà hiểu biết về sự vật thể hiện trong đời sống xung quanh cá nhân đó; bản ngã không phải là một trí óc tách rời đang tích lũy sự hiểu biết thêm một lần nữa vì lợi ích của riêng nó.

Song, có một sự phân biệt đúng đắn giữa tri thức có tính khách quan và không thiên vị, và tư duy có tính chủ quan và có tính riêng tư. Hiểu theo một nghĩa nào đó, tri thức là cái mà ta coi là hiển nhiên. Nó đã được ổn định, có thể đem nó ra để sử dụng, đã được chứng minh, nằm trong tầm kiểm soát. Cái gì mà ta biết đầy đủ thì ta chẳng cần bận tâm đến nó nữa. Nói theo cách thông thường, nó là xác tín, nó đã được đảm bảo. Và điều này không phải nghĩa là một cảm nghĩ đơn thuần về tính xác tín. Nó không bao hàm nghĩa của một tình cảm, nó bao hàm nghĩa của một thái độ thực hành, một tình trạng sẵn sàng hành động không e ngại, không lập lờ nước đôi. Dĩ nhiên chúng ta cũng có thể hiểu sai. Cái được coi là tri thức – được coi là sự kiện và chân lý – thì vào một thời điểm cụ thể nào đó lại có thể không phải như vậy. Nhưng tất cả những gì đã được thừa nhận mà không hoài nghi, cái gì được coi là hiển nhiên trong mối quan hệ giao tiếp

giữa con người với nhau và giữa con người với Tự nhiên tại một thời điểm cụ thể nào đó, thì đều được *gọi là* tri thức. Tư duy, trái lại, như chúng ta đã thấy, bắt đầu từ sự hoài nghi hoặc sự không xác thực. Nó được phân biệt bằng một thái độ điều tra, săn lùng, tìm kiếm, thay vì là một thái độ của sự tinh thông và tự chủ. Nhờ có tiến trình có tính phê phán của tư duy, tri thức đích thực được sửa đổi và mở rộng, và các niềm tin của chúng ta về tình trạng của sự vật được tái tổ chức.

Rõ ràng, một vài thế kỷ gần đây là một giai đoạn tiêu biểu cho sự sửa đổi và tái tổ chức lại các niềm tin. Thực ra con người không vứt bỏ mọi niềm tin được truyền lại liên quan đến những thực tại của đời sống, và bắt đầu lại từ đầu dựa trên cơ sở của những cảm giác và ý niệm riêng tư và của riêng mình. Dù có muốn con người cũng không thể làm được điều đó, và giả sử họ có khả năng làm được điều đó, thì kết quả duy nhất đem lại chỉ là sự khờ dại, nói chung. Con người bắt đầu từ những gì được coi là tri thức, và nghiên cứu một cách có phê phán những căn cứ làm thành tri thức đó; con người ghi lại những ngoại lệ; con người sử dụng các vật dụng cơ khí để làm sáng tỏ những dữ kiện mâu thuẫn với điều mà họ đã tin tưởng; họ dùng trí tưởng tượng để nghĩ ra một thế giới khác với thế giới mà tổ tiên của mình đã đặt niềm tin vào. Đó là một công việc được giải quyết từng phần và riêng biệt. Từng vấn đề được giải quyết lần lượt. Nhưng kết quả cuối cùng của tất cả những việc làm đó rốt cuộc lại là một sự thay đổi hoàn toàn những quan niệm trước đó về thế giới. Sự thay đổi đó xảy ra như sau: sự tái tổ chức lại những thói quen trí tuệ trước đó, sự tái tổ chức này hiệu quả hơn rất nhiều so với một hành động tùy tiện, tách rời khỏi mọi mối liên hệ, như chúng ta thường thấy xảy ra.

Sự tình nói trên gợi ý một định nghĩa về vai trò của cá nhân hoặc bản ngã trong nhận thức; ấy là vai trò của việc tái điều khiển hoặc tái kiến tạo lại các niềm tin đã được thừa nhận rộng rãi. Mọi ý tưởng *mới mẻ*, mọi quan niệm về sự vật khác với quan niệm được cho phép bởi niềm tin thịnh hành, thì đều buộc phải có nguồn gốc ở bên trong một cá nhân. Các ý tưởng mới mẻ bao giờ cũng hoàn toàn giống như những cái chồi non mới nhú, song một xã hội bị chi phối bởi tập quán lại không bao giờ khuyến khích những chiếc chồi non đó phát triển. Trái lại, nó có khuynh hướng ngăn chặn những chiếc chồi đó, chỉ bởi vì chúng đi chệch ra khỏi cái đang thịnh hành. Trong một cộng đồng như vậy, người nào có cách nhìn sự vật khác với mọi người, sẽ bị coi là một người đáng ngờ; nói chung, sẽ là điều tai hại cho anh ta nếu như anh ta tiếp tục duy trì cách nhìn đó. Ngay cả khi

xã hội không tỏ ra quá ư nghiêm khắc trong việc kiểm duyệt các niềm tin, thì các điều kiện xã hội vẫn có thể không cung cấp các vật dụng cần thiết cho dù những ý tưởng mới mẻ được đưa ra một cách thích hợp; hoặc hoàn cảnh xã hội không cung cấp bất kỳ sự hỗ trợ và phần thưởng vật chất cần thiết nào cho những ai ấp ủ những ý tưởng đó. Vì thế, các ý tưởng vẫn chỉ đơn thuần là những ý nghĩ tưởng tượng, những lâu đài lãng mạn hão huyền hoặc những suy đoán vu vơ. Tự do của quan sát và sự tưởng tượng được bao hàm trong cuộc cách mạng khoa học cận đại không phải dễ dàng có được; phải bằng tranh đấu thì mới có được hai tự do ấy; nhiều người đã đau khổ để có được sự độc lập trí tuệ. Nhưng xét về tổng thể, xã hội hiện đại châu Âu trước tiên đã cho phép và sau đó, ít nhất trong một số lĩnh vực, đã khuyến khích có chủ tâm những phản ứng cá nhân đi chệch ra khỏi quy định của tập quán. Khám phá, nghiên cứu, điều tra những lĩnh vực mới, những phát minh, rốt cuộc đều đi đến chỗ hoặc trở thành kiểu cách xã hội hoặc được tha thứ ở một mức độ nào đó.

Tuy nhiên, như chúng ta đã lưu ý, các lý luận triết học về nhận thức đã không chấp nhận quan niệm cho rằng trí óc của cá nhân là cái trục mà xoay quanh nó là sự tái kiến tạo lại các niềm tin, và bằng cách ấy duy trì được tính liên tục của cá nhân với thế giới của Tự nhiên và đồng loại. Các lý luận đó đã coi trí óc của cá nhân như là một thực thể tách rời, hoàn chỉnh trong mỗi con người, và nó biệt lập với Tự nhiên và do đó nó biệt lập với cả những trí óc khác. Như vậy, người ta đã đưa ra một cách tường minh một thuyết cá nhân chủ nghĩa trí tuệ chính đáng xét như là một thuyết cá nhân chủ nghĩa về đạo đức và xã hội, thái độ của sự sửa đổi có phê phán những niềm tin có sẵn, điều không thể thiếu cho sự tiến bộ. Khi hoạt động của trí óc bắt đầu từ những niềm tin có tính tập quán và nó cố gắng tạo ra những thay đổi trong các niềm tin ấy, để rồi đến lượt chúng, những thay đổi đó lại trở thành niềm tin mới mẻ và được thừa nhận rộng rãi, khi ấy hoàn toàn không có sự đối lập giữa cái cá nhân và cái xã hội. Những biến đổi trí tuệ của cá nhân về quan sát, tưởng tượng, phán đoán, và phát minh, chỉ đơn giản là những phương tiện của tiến bộ xã hội, hệt như sự tuân thủ thói quen là phương tiện của sự bảo tồn xã hội. Nhưng khi nhận thức được coi là bắt nguồn và phát triển ở bên trong một cá nhân, khi ấy sợi dây ràng buộc đời sống tinh thần của một cá nhân này với đời sống tinh thần của các cá nhân khác, bị cố tình lờ đi và bị phủ nhận.

Khi đặc tính xã hội của hoạt động tinh thần của cá nhân bị phủ nhận, khi đó sẽ khó lòng tìm được mối liên hệ gắn cá nhân với đồng loại của

mình. Trên phương diện đạo đức, chủ nghĩa cá nhân ra đời khi có sự phân lìa hữu thức của các trung tâm khác nhau trong đời sống. Thuyết cá nhân về đạo đức có gốc rễ từ quan niệm cho rằng ý thức của mỗi con người hoàn toàn là một thế giới riêng tư, khép kín, về bản chất nó độc lập với những ý kiến, nguyện vọng, mục đích của tất cả những người khác. Thế nhưng khi con người hành động, họ lại hành động trong một thế giới của chung và của tất cả mọi người. Vấn đề sau đây nảy sinh từ lý luận coi trí óc hữu thức tồn tại biệt lập và độc lập: bởi vì các cảm nghĩ, ý kiến, mong muốn chẳng có quan hệ gì với nhau cả, vậy làm thế nào để kiểm soát các hành động xuất phát từ chúng vì lợi ích của xã hội hoặc lợi ích chung? Bởi ý thức là có tính ích kỷ, vậy hành động quan tâm tới người khác có thể xảy ra bằng cách nào?

Các triết lý đạo đức xuất phát từ những giả thuyết kiểu như trên đã đưa ra bốn cách trả lời điển hình. (*i*) [Phương pháp thứ nhất] là một phương pháp đại diện cho tàn dư của quan điểm dựa vào quyền uy đã từng tồn tại trong quá khứ, kèm theo những nhượng bộ và thỏa hiệp không tránh khỏi trước sự phát triển của các sự kiện. Những gì mà một cá nhân làm khác đi hoặc làm khác hẳn so với niềm tin tập tục thì vẫn còn bị nhìn bằng sự ngờ vực; về nguyên tắc, chúng là bằng chứng của những hành động gây rối, nổi loạn, và hư hỏng tồn tại cố hữu ở một cá nhân tách rời ra khỏi sự hướng dẫn dựa vào quyền uy bên ngoài. Trên thực tế, để phân biệt với trên nguyên tắc, thuyết cá nhân chủ nghĩa trí tuệ đã được chấp nhận tại một số lĩnh vực kỹ thuật nào đó chẳng hạn như toán học, vật lý học và thiên văn học, và trong những phát minh kỹ thuật bắt nguồn từ đó. Nhưng một phương pháp tương tự đã bị từ chối áp dụng vào đạo đức, vào những vấn đề xã hội, pháp luật, và chính trị. Ở những vấn đề như vậy, giáo điều vẫn có quyền uy tối cao; những chân lý vĩnh cửu nào đó do tổ tiên chúng ta phát hiện ra bằng sự ngẫu nhiên, bằng trực giác hoặc sự khôn ngoan, đã đặt ra các ranh giới không thể vượt qua cho quan sát và suy đoán của cá nhân. Những điều xấu gây đau khổ cho xã hội đã được quy là hậu quả của nỗ lực xâm phạm các ranh giới nói trên bởi các cá nhân không được hướng dẫn. Nằm giữa các môn khoa học tự nhiên và các môn khoa học tinh thần là các môn khoa học trung gian về sự sống, tại đây ranh giới nói trên chỉ miễn cưỡng nhượng bộ tự do nghiên cứu dưới sức ép của sự đã rồi. Mặc dù lịch sử quá khứ đã chứng minh rằng, tiềm năng về điều tốt đẹp của con người được mở rộng và trở nên chắc chắn hơn nếu như phó mặc cho một trách nhiệm được hình thành dần bên trong ngay chính quá trình của sự

nghiên cứu, song lý luận "quyền uy" vẫn để riêng ra một lĩnh vực bất khả xâm phạm của chân lý và nó phải được bảo vệ khỏi sự xâm nhập của những thay đổi về niềm tin. Trên phương diện giáo dục, sự đề cao không được đặt vào chân lý vĩnh cửu, mà được đặt vào quyền uy của sách vở và người thầy, và những thay đổi của cá nhân thì không được khuyến khích.

(*ii*) Phương pháp thứ hai đôi khi được đặt tên là thuyết duy lý tính hoặc thuyết duy trí tuệ trừu tượng. Người ta đã đề ra một khả năng logic hình thức để phân biệt với truyền thống và lịch sử, và mọi nội dung cụ thể. Lý tính được phú cho khả năng này để nó có thể tác động trực tiếp tới cách cư xử. Bởi logic hình thức chỉ hoàn toàn xử lý những hình thức tổng quát và trung lập, vì thế khi những người khác nhau hành động theo các phát hiện logic, khi ấy nhìn bề ngoài hoạt động của họ sẽ mang tính nhất quán. Triết lý này đã đem lại những tác dụng, là điều không nghi ngờ. Logic hình thức là một nhân tố có ảnh hưởng trong sự phê phán có tính phủ định và làm tan rã các học thuyết không có bất kỳ mối nguyên nhân nào khác ngoài truyền thống và lợi ích giai cấp; nó giúp cho con người quen với tự do tranh luận và quen với quan niệm cho rằng niềm tin buộc phải phục tùng các tiêu chuẩn của tính hợp lý. Nó làm suy yếu sức mạnh của thành kiến, mê tín, và vũ lực thô bạo, bởi nó giúp cho con người tập làm quen với sự tin cậy vào luận cứ, sự tranh luận, và sự thuyết phục. Nó đem lại sự sáng sủa và sự trật tự trong trình bày. Nhưng logic hình thức có ảnh hưởng lớn hơn trong việc phá tan những giả dối truyền thống hơn là xây dựng những sợi dây ràng buộc và những mối liên kết mới mẻ giữa con người với nhau. Tính chất hình thức và rỗng [nội dung] của logic hình thức bởi nó coi lý tính là cái tự nó hoàn chỉnh, tách rời khỏi nội dung, thái độ thù địch của nó trước các thiết chế lịch sử, sự coi thường ảnh hưởng của thói quen, bản năng, và cảm xúc xét như là nhân tố có tác dụng trong đời sống, đã khiến cho logic hình thức bất lực trong việc đề xuất các mục tiêu và phương pháp cụ thể. Logic trần trụi, dù nó có vai trò quan trọng thế nào đi nữa trong việc sắp xếp và phê phán nội dung hiện hữu, nó vẫn không thể tạo ra nội dung mới mẻ từ chính bản thân nó. Trong lĩnh vực giáo dục, điều tương tự như vậy đã xảy ra như sau: để học sinh chấp nhận ý kiến của mình, người thầy đã trông cậy vào những quy tắc và nguyên tắc chung cho sẵn, mà không cần quan tâm tới việc các ý kiến của học sinh có thực sự nhất quán với nhau hay không.

(*iii*) Trong lúc triết lý duy lý tính nói trên đang phát triển tại Pháp, thì để tìm được tính thống nhất bề ngoài của các hành vi xuất phát từ những

dòng chảy biệt lập của ý thức, tư tưởng của người Anh đã phản đối lại tính ích kỷ trí tuệ của cá nhân. Các hệ thống của pháp luật, đặc biệt là sự thực thi luật hình sự, và những nguyên tắc của chính quyền, phải như thế nào đấy để các hành vi xuất phát từ sự tôn trọng các xúc cảm cá nhân không xung đột với cảm nghĩ của những người khác. Giáo dục có nhiệm vụ làm cho các cá nhân thấm nhuần một nhận thức rằng việc bất can thiệp vào người khác và sự tôn trọng tuyệt đối hạnh phúc của người khác trong chừng mực nào đó, là điều tất yếu cho việc đảm bảo sự theo đuổi hạnh phúc của bản thân mỗi người. Tuy nhiên, thương mại lại được đề cao nhất xét như là một phương tiện làm cho cư xử của người này phù hợp với cư xử của những người khác. Trong thương mại, mỗi người đều nhắm tới việc thỏa mãn các nhu cầu riêng, nhưng mỗi người chỉ có thể kiếm được lợi nhuận khi cung ứng hàng hóa hoặc dịch vụ nào đó cho người khác. Như vậy, trong khi nhắm tới việc làm tăng trạng thái dễ chịu của ý thức riêng tư, anh ta đóng góp cho ý thức của những người khác. Một lần nữa, rõ ràng quan điểm này đã bày tỏ và xúc tiến một nhận thức tôn vinh những giá trị của đời sống hữu thức, và một sự thừa nhận rằng những sự sắp đặt thiết chế rốt cuộc được đánh giá bởi sự đóng góp của chúng vào việc tăng cường và mở rộng phạm vi của kinh nghiệm hữu thức. Quan điểm nói trên còn cứu lao động, nghề nghiệp, và các dụng cụ cơ khí thoát khỏi sự khinh miệt mà chúng đã từng chịu đựng trong các cộng đồng được đặt trên nền tảng của sự kiểm soát bởi một giai cấp nhàn hạ. Trên cả hai phương diện, triết học này [logic hình thức] đã cổ vũ một mối quan tâm xã hội rộng hơn và dân chủ hơn. Tuy nhiên, nó đã bị làm hỏng bởi tính hẹp hòi của giả thuyết căn bản của nó: học thuyết cho rằng mọi cá nhân đều chỉ hành động xuất phát từ mối quan tâm tới những khoái lạc và khổ đau của bản thân, và cái gọi là hành vi hào hiệp và cảm thông chẳng qua chỉ là cách gián tiếp để tìm kiếm và đảm bảo sự dễ chịu của bản thân. Nói cách khác, nó bộc lộ rõ ràng những hệ quả cố hữu của mọi học thuyết coi đời sống tinh thần như là một sự khép kín, thay vì là một nỗ lực điều khiển và điều chỉnh những mối quan tâm của chúng. Nó coi sự kết liên giữa con người với nhau là một vấn đề thuộc về sự tính toán những đặc tính bề ngoài. Có thể dùng những lời khẳng định khinh miệt của Carlyle[46] để nói về triết lý trên như sau: đó là một học thuyết về sự vô tổ chức cộng với một tên cẩm, và nó chỉ thừa nhận

[46] Thomas Carlyle (1795-1881): sử gia, nhà tiểu luận và nhà văn trào phúng người Scottland. "Cash Nexus" là chữ do Carlyle dùng trong tiểu luận *Chartism* (Hiến chương) viết năm 1839 về tình cảnh của nước Anh ở thời kỳ của những công xưởng bắt đầu ra đời.

duy nhất mối quan hệ "tiền trao cháo múc" giữa con người với nhau. Trong lĩnh vực giáo dục, điều tương tự với quan niệm nói trên được thể hiện quá rõ rệt ở việc sử dụng các phần thưởng thú vị và các hình phạt khó chịu.

(*iv*) Triết học Đức điển hình đã đi theo con đường khác. Nó xuất phát từ triết học duy lý tính của Descartes và những người Pháp kế tục ông, xét về bản chất. Tuy nhiên, trong khi tư tưởng của người Pháp, xét một cách tổng thể, đã triển khai quan niệm về lý tính xét như nó đối lập lại với quan niệm của tôn giáo về một tâm thức siêu phàm ngự trị trong cá nhân, thì tư tưởng Đức (như ở Heghel) lại tổng hợp hai quan niệm trên lại với nhau. Lý tính là tuyệt đối. Tự nhiên là thể hiện của lý tính. Lịch sử là lý tính đang bộc lộ dần dần trong con người. Một cá nhân chỉ trở nên duy lý tính khi anh ta hấp thu vào mình cái nội dung của tính lý tính trong Tự nhiên và trong các thiết chế xã hội. Bởi, khác với lý tính theo quan niệm của thuyết duy lý tính, một lý tính tuyệt đối không bao giờ là có tính hình thức và rỗng [về nội dung] thuần túy; xét như là có tính tuyệt đối, nó ắt bao gồm toàn bộ nội dung vào bên trong bản thân nó. Như vậy, vấn đề thực sự không phải là kiểm soát tự do cá nhân để có được một tiêu chuẩn nào đó về trật tự và hài hòa xã hội, mà là sự đạt được tự do cá nhân dựa vào việc phát triển những niềm tin cá nhân phù hợp với quy luật phổ biến được tìm thấy trong tổ chức của nhà nước xét như là Lý tính khách quan. Mặc dù triết học này thường được gọi là thuyết duy tâm tuyệt đối hoặc thuyết duy tâm khách quan, song nên gọi nó là thuyết duy tâm thiết chế, ít nhất là vì những mục đích của giáo dục (Xem Chương V, phần 2). Thuyết này đã tư tưởng hóa các thiết chế lịch sử bằng cách coi chúng như là sự thể hiện của một tinh thần nội tại tuyệt đối. Không thể nghi ngờ rằng triết lý này đã có ảnh hưởng lớn tới việc cứu triết học ở đầu thế kỷ XIX ra khỏi thuyết cá nhân chủ nghĩa biệt lập, mà triết học tại nước Anh và Pháp trước đó đã từng sa vào. Ngoài ra, nó còn góp phần làm cho tổ chức của nhà nước quan tâm có tính kiến tạo hơn tới những vấn đề thuộc mối quan tâm của công chúng. Nó bớt phó mặc cho may rủi, cho niềm tin hợp logic đơn thuần của cá nhân, cho hành động của sự ích kỷ cá nhân. Nó làm cho trí thông minh phải có mối liên hệ với cách giải quyết sự việc; nó đề cao sự cần thiết phải có nền giáo dục được tổ chức bởi quốc gia vì những lợi ích của nhà nước hợp nhất. Nó thừa nhận và khuyến khích sự tự do nghiên cứu các hiện tượng tự nhiên và xã hội trong mọi chi tiết kỹ thuật chuyên môn. Thế nhưng trong tất cả những vấn đề đạo đức cơ bản, nó lại có khuynh hướng khôi phục lại nguyên tắc của quyền uy. So với bất kỳ kiểu triết lý nào từng

được đề cập tại các chương trước, nó đem lại tính hiệu quả cao hơn của hệ thống, song nó lại không cho phép sự biến đổi tự do có tính thực nghiệm của hệ thống. Dân chủ về chính trị, với niềm tin vào việc cá nhân có quyền mong muốn và có ý định tham gia vào việc thay đổi ngay cả cấu tạo cơ bản của xã hội, là điều xa lạ đối với nó [thuyết duy tâm khách quan].

3. Những quan điểm tương tự trong giáo dục. Không cần thiết phải đi sâu vào những cái đối ứng liên quan đến giáo dục của các khiếm khuyết được tìm thấy trong các kiểu triết lý khác nhau nói trên. Chỉ cần nói rằng, nhìn chung nhà trường là thiết chế thể hiện rõ rệt nhất những sự đối lập được cho là giữa các phương pháp học tập mang tính cá nhân thuần túy và hành động xã hội [social action], và giữa tự do và kiểm soát xã hội. Sự đối lập nói trên cho thấy có sự thiếu vắng một môi trường xã hội và động cơ học tập, và hệ quả của điều đó là sự phân lìa trong cách hoạt động của nhà trường giữa phương pháp dạy và phương pháp kỷ luật; và cơ hội dành cho những thay đổi của cá nhân là rất ít. Nếu học tập là một giai đoạn của các việc làm năng động đòi hỏi phải có sự trao đổi lẫn nhau, thì kiểm soát xã hội có tham gia vào ngay chính quá trình học tập ấy. Khi yếu tố xã hội vắng mặt, học tập sẽ trở thành một sự chuyển giao vật liệu nào đó từ người thầy vào trong một ý thức thuần túy của cá nhân, và chẳng có lý do cố hữu nào để cho việc dạy ấy phải tạo ra xu hướng tinh thần và tình cảm được điều khiển cho phù hợp với xã hội hơn.

Cả những người ủng hộ lẫn những người phản đối tự do trong nhà trường đều có khuynh hướng coi tự do là đồng nhất với sự không có sự điều khiển xã hội, hoặc đôi khi đồng nhất với việc học sinh đơn thuần không bị gò bó về mặt thể xác. Nhưng bản chất của nhu cầu tự do là nhu cầu về những điều kiện cho phép một cá nhân có đóng góp của riêng mình cho lợi ích của một nhóm, và tham gia vào các hoạt động của nhóm theo cách mà sự điều khiển xã hội phải là một vấn đề của thái độ tinh thần của bản thân cá nhân đó, chứ không phải là một sự ra lệnh dựa vào quyền uy đơn thuần đối với hành động của cá nhân đó. Bởi vì cái thường được gọi là kỷ luật và "cai trị" lại chỉ liên quan đến mặt bề ngoài của ứng xử mà thôi, vì thế một ý nghĩa tương tự được gán cho tự do, xét như là sự phản công lại. Nhưng nếu như người ta hiểu được rằng, mỗi một hiểu biết đều có nghĩa là đặc tính của trí óc được thể hiện bằng hành động, thì sự được cho là đối lập giữa chúng lập tức không còn nữa. Về bản chất, tự do nghĩa là vai trò được đảm nhận bởi tư duy – vai trò ấy là mang tính cá nhân – trong quá

trình học tập: tự do nghĩa là sáng kiến trí tuệ, độc lập trong quan sát, sáng tạo đúng đắn, khả năng nhìn thấy trước những hệ quả, và sự khéo léo thích nghi với những hệ quả đó.

Nhưng bởi vì những điều nói trên là khía cạnh tinh thần của ứng xử, cho nên vai trò cần thiết của cá nhân tính – tức tự do – không thể bị tách rời ra khỏi cơ hội được tự do vận động về thể xác. Sự ngoan ngoãn về thể xác do bị ép buộc có thể lại là điều bất lợi cho việc nhận thức một vấn đề, cho việc thực hiện các quan sát cần thiết để xác định vấn đề đó, và cho việc thực hiện những thử nghiệm nhằm chứng minh các ý tưởng được gợi ý. Người ta đã nói nhiều tới vai trò quan trọng của "hoạt động tự sinh" (self-activities) trong giáo dục, song khái niệm này thường được giới hạn vào điều gì đó đơn thuần nằm bên trong cơ thể – điều gì đó loại trừ việc sử dụng tự do các cơ quan cảm giác và vận động. Những ai đang ở giai đoạn học tập dựa vào các biểu trưng hoặc những ai đang xem xét cụ thể những hàm ý của một vấn đề hoặc một ý tưởng trước khi bắt tay vào hoạt động đã được tính toán kỹ lưỡng, đều cần đến hoạt động được bộc lộ ra ngoài nhưng rất khó quan sát thấy. Song toàn bộ chu kỳ của hoạt động tự nó lại cần có cơ hội để nghiên cứu và thử nghiệm, để kiểm chứng các ý tưởng dựa vào sự vật, để khám phá xem có thể sử dụng các chất liệu và dụng cụ vào mục đích gì. Và điều này không thể xảy ra đối với hoạt động thể xác bị hạn chế một cách chặt chẽ.

Đôi khi, hoạt động cá nhân được hiểu như là cho phép một học sinh được làm việc độc lập hoặc một mình. Sự giải phóng khỏi yêu cầu phải tham gia vào công việc mà bất kỳ ai khác đang làm, là điều thực sự cần thiết để tạo ra sự điềm tĩnh và tập trung. Giống như người lớn, trẻ em cần có thời gian hợp lý để ở một mình. Song, thời gian, địa điểm, và khối lượng công việc làm một mình là một vấn đề thuộc về tiểu tiết, chứ không phải có tính nguyên tắc. Hoàn toàn không có sự đối lập cố hữu giữa làm việc với người khác và làm việc xét như một cá nhân. Trái lại, một cá nhân chỉ bộc lộ những khả năng nhất định nào đó khi chịu sự kích thích của quá trình liên kết với người khác. Việc cho rằng một đứa trẻ cần phải làm việc một mình, không tham gia vào các hoạt động nhóm để nó được tự do và cho phép cá nhân tính phát triển, là một quan niệm đánh giá cá nhân tính theo khoảng cách về không gian và biến cá nhân tính thành một sự vật hữu hình cụ thể.

Cá nhân tính, xét như một nhân tố phải được tôn trọng trong giáo dục, có hai nghĩa. Thứ nhất, một người chỉ tồn tại như một cá thể trên phương

diện tinh thần khi anh ta có mục đích và vấn đề của riêng mình, và khi anh ta suy nghĩ bằng cái đầu của mình. Câu "suy nghĩ để đưa ra ý kiến của mình" là một câu nói thừa. Nếu một người không suy nghĩ để đưa ra ý kiến của bản thân, thì đó không phải là suy nghĩ. Chỉ khi nào một học sinh có quan sát riêng, suy nghĩ riêng, tự mình nêu và chứng minh các ý kiến, chỉ khi đó những gì mà nó đã học mới được mở rộng và điều chỉnh cho đúng. Đối với một cá nhân, tư duy cũng giống hệt như tiêu hóa thức ăn. Thứ hai, giữa người này với người kia có sự khác biệt về quan điểm, sức hấp dẫn của các đồ vật, và phương thức tiếp cận. Khi những khác biệt này bị đàn áp vì những lợi ích được cho là của sự thống nhất, và khi mà người ta cố gắng muốn có một khuôn đúc duy nhất của phương pháp học và học thuộc lòng, khi ấy tất yếu sẽ xảy ra sự bối rối tinh thần và sự giả tạo. Tính độc đáo dần dần bị tiêu diệt, niềm tin vào đặc tính của hoạt động tinh thần của bản thân bị suy giảm, và học sinh ngày càng được khắc sâu một thói quen phụ thuộc ngoan ngoãn vào ý kiến của người khác, hoặc nếu không chúng sẽ có những suy nghĩ bừa bãi. Ngày nay tác hại này còn lớn hơn so với khi mà toàn bộ cộng đồng bị chi phối bởi các niềm tin tập tục, bởi ngày nay sự tương phản giữa các phương pháp học tập trong nhà trường và các phương pháp được sử dụng ở bên ngoài nhà trường là lớn hơn. Không ai có thể phủ nhận rằng tiến bộ có tính hệ thống của khám phá khoa học bắt đầu khi mà cá nhân được phép, và sau đó được khuyến khích sử dụng những đặc điểm độc đáo của riêng mình trong cách phản ứng trước vấn đề. Nếu có ai đó phản đối và cho rằng học sinh không thể đủ khả năng để có được bất kỳ sự độc đáo nào như vậy, và do đó chúng phải được giới hạn vào việc học và lặp lại những điều đã biết của người có học vấn cao hơn chúng, thì câu trả lời gồm hai phần. (*i*) Tính độc đáo về quan điểm mà chúng ta vừa đề cập được hiểu như là phản ứng tự nhiên xuất phát từ cá nhân tính của một người, chứ không phải tính độc đáo được đánh giá theo sản phẩm. Không ai đòi hỏi trẻ em phải có khám phá độc đáo về chính các sự kiện và nguyên lý xét như chúng được thể hiện trong kiến thức về Tự nhiên và con người. Nhưng không phải là phi lý khi đòi hỏi việc học tập diễn ra trong những điều kiện như thế nào đó để cho có sự khám phá thực sự xét từ lập trường của người học. Mặc dù học sinh nhỏ tuổi không làm ra được những khám phá nếu xét từ lập trường của học sinh lớp cao, song chúng làm ra những khám phá xét từ lập trường của bản thân chúng hễ khi nào tồn tại quá trình học tập thực sự. (*ii*) Trong quá trình làm quen với nội dung mà những người khác đã học qua rồi, ngay cả học sinh nhỏ tuổi cũng phản ứng theo những cách gây bất ngờ. Trong cách chúng dồn hết tâm trí và sức lực

vào chủ đề, trong cách chúng ngạc nhiên trước sự vật theo cách riêng biệt, có điều gì đó tươi mới, điều gì đó mà ngay cả người thầy có kinh nghiệm nhất cũng không thể đoán trước được đầy đủ. Toàn bộ điều nói trên thường bị gạt đi bởi bị coi là không thích hợp; học sinh bị bắt buộc một cách có chủ tâm phải nhắc lại vật liệu theo đúng hình thức mà người lớn đã nghĩ ra. Kết quả là, những gì là độc đáo trong cá nhân tính xét về mặt bản năng, điều phân biệt người này với người kia, đã không được sử dụng đến và không được điều khiển. Khi đó, đối với người thầy, dạy học chấm dứt là một quá trình có tính giáo dục. Nhiều lắm người thầy cũng chỉ đơn giản học được cách cải tiến phương pháp kỹ thuật đang sử dụng; anh ta không có thêm những quan điểm mới mẻ; anh ta không trải nghiệm được bất kỳ tình bằng hữu trí tuệ nào cả. Vì thế, cả dạy lẫn học đều dễ trở nên mang tính quy ước và máy móc, và cả hai bên tham gia vào quá trình đó đều phải chịu sự căng thẳng thần kinh.

Khi trẻ em trưởng thành lên và khi chúng có nền tảng hiểu biết nhiều hơn để có thể nghe trình bày một đề tài mới mẻ, khi ấy phạm vi của thực nghiệm bằng thể xác hầu như mang tính tùy tiện sẽ bị thu hẹp lại. Hoạt động được xác định rõ và được chuyên biệt hóa theo các kênh nhất định. Dưới con mắt của người khác, người học có đủ khả năng để hoàn toàn ngoan ngoãn về thể xác, bởi năng lượng được tập trung vào các kênh thần kinh và các bộ phận liên quan đến mắt và cơ quan phát âm. Nhưng bởi vì thái độ này là bằng chứng cho thấy người học đang tập trung tinh thần cao độ, do đó không thể kết luận rằng sự ngoan ngoãn đó nên được nêu ra như một mẫu mực cho những học sinh vẫn còn chưa trưởng thành về trí tuệ. Và ngay cả đối với người trưởng thành, thái độ ngoan ngoãn trên cũng không tồn tại trong suốt toàn bộ quá trình của năng lượng tinh thần. Nó chỉ đánh dấu một giai đoạn trung gian, giai đoạn này có thể kéo dài ra cùng với sự ngày càng tinh thông về một chủ đề, song bao giờ nó cũng nằm giữa một giai đoạn trước đó của hành động cơ thể mang tính chung chung và dễ nhận ra hơn, và giai đoạn sau đó của việc áp dụng những điều đã thông hiểu.

Tuy nhiên, khi nền giáo dục nhận thức được mối hợp nhất giữa trí óc và thể xác trong quá trình nhận thức, khi đó chúng ta không bắt buộc phải khăng khăng đòi hỏi về nhu cầu của tự do mang tính hiển nhiên hoặc thể hiện ra ngoài. Chỉ cần điều sau là đủ: coi tự do đang tham gia vào quá trình dạy và học là đồng nhất với tư duy mà nhờ đó điều gì mà một người đã biết và tin được mở rộng và được làm cho tinh. Nếu sự chú ý được tập trung

vào những điều kiện phải được đáp ứng nhằm tạo ra một tình huống thuận lợi cho tư duy hiệu quả, khi ấy tự do sẽ tự lo cho chính nó. Cá nhân nào có một vấn đề thực sự là vấn đề của anh ta, vấn đề đó sẽ kích thích tính tò mò, và nuôi dưỡng sự háo hức tìm kiếm thông tin để giúp cho anh ta giải quyết vấn đề đó, và người nào có sẵn trong tay phương tiện cho phép các mối hứng thú đó đem lại tác dụng, người đó tự do về mặt trí tuệ. Bất cứ kể anh ta có tầm nhìn sáng kiến và tưởng tượng thế nào, chúng đều sẽ được phát huy và chúng kiểm soát các động năng và thói quen của anh ta. Mục đích của anh ta sẽ điều khiển các hành động của anh ta. Nếu khác đi, cái tưởng chừng như là sự chú ý, vẻ ngoan ngoãn phục tùng, sự ghi nhớ và học thuộc lòng sẽ chỉ là kết quả của sự nô lệ trí tuệ. Một tình cảnh của sự lệ thuộc trí tuệ như vậy là điều cần thiết để làm cho quần chúng thích nghi với xã hội, ở đó số đông không được đòi hỏi phải có những mục tiêu và quan điểm của riêng họ, mà họ làm theo mệnh lệnh của số ít được đặt vào vị trí của quyền uy. Điều này không phù hợp với một xã hội có mục đích trở thành mang tính dân chủ.

Tóm lại, xét thực sự, chủ nghĩa cá nhân là kết quả của sự nới lỏng quyền uy của tập quán và các truyền thống xét như là các tiêu chuẩn để đánh giá các niềm tin. Ngoại trừ những trường hợp rời rạc, chẳng hạn như thời kỳ đỉnh cao của tư tưởng Hy Lạp cổ đại, chủ nghĩa cá nhân là một sự biểu hiện tương đối hiện đại. Không phải bởi vì trước đó không bao giờ tồn tại những sự khác biệt giữa các cá nhân, mà bởi vì một xã hội bị chi phối bởi tập quán đã đàn áp những sự khác biệt đó hoặc ít nhất không sử dụng hoặc khuyến khích chúng. Tuy nhiên, vì những lý do khác nhau, trên phương diện triết học, chủ nghĩa cá nhân mới ra đời đã không được hiểu như là sự phát triển những phương thức để sửa đổi và biến đổi các niềm tin đã được thừa nhận trước đó, mà nó được hiểu như là sự khẳng định rằng trí óc của mỗi cá nhân là hoàn toàn biệt lập với mọi sự khác. Trên khía cạnh lý luận triết học, sự khẳng định nói trên đã làm nảy sinh vấn đề có tính nhận thức luận: câu hỏi được đặt ra là, liệu có thể xảy ra mối quan hệ có tính nhận thức giữa cá nhân và thế giới hay không. Trên phương diện thực tiễn, sự khẳng định nói trên đã làm nảy sinh vấn đề rằng liệu có khả năng tồn tại một ý thức cá nhân thuần túy hành động nhân danh những mối hứng thú chung hoặc của xã hội – vấn đề của sự điều khiển xã hội. Mặc dù các triết lý được được sinh ra nhằm giải quyết các câu hỏi trên đã không gây tác động trực tiếp tới giáo dục, song những giả thuyết căn bản

của các triết lý đó đã được thể hiện ở việc người ta thường xuyên đặt ra sự phân lìa giữa học và kỷ luật, giữa tự do của cá nhân tính và sự kiểm soát bởi người khác. Liên quan đến tự do, cần ghi nhớ điều quan trọng sau đây: tự do nghĩa là một thái độ tinh thần, chứ không phải sự thoải mái bề ngoài của sự vận động thể xác, song đặc tính này của tinh thần lại không thể phát triển lên nếu không có một lượng thời gian hợp lý dành cho các hoạt động khám phá, thử nghiệm, vận dụng v.v... Một xã hội dựa vào tập tục sẽ chỉ sử dụng những sự khác biệt cá nhân trong giới hạn chúng phù hợp với tập quán quen thuộc; tính đồng phục là lý tưởng quan trọng bậc nhất của mỗi giai cấp. Một xã hội tiến bộ bao giờ cũng trân trọng những khác biệt cá nhân bởi nó tìm thấy ở đó phương tiện cho sự tăng trưởng của chính nó. Vì thế, một xã hội dân chủ, phù hợp với lý tưởng của nó, bắt buộc phải cho phép tự do trí tuệ và sự phát huy các năng khiếu và hứng thú đa dạng tồn tại trong các biện pháp giáo dục.

Chương XXIII

NHỮNG KHÍA CẠNH NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO DỤC

1. Ý nghĩa của nghề nghiệp. Ngày nay, sự bất đồng giữa các lý luận triết học thể hiện rõ nhất khi bàn về vị trí và chức năng thực sự của các nhân tố nghề nghiệp trong giáo dục. Phát biểu thẳng thừng cho rằng những bất đồng lớn trong các quan niệm triết học cơ bản đều liên quan chủ yếu tới vấn đề nói trên, có thể gây ra hoài nghi: dường như có tồn tại một hố ngăn cách quá lớn giữa các thuật ngữ xa vời và chung chung được dùng trong các khái niệm triết học được phát biểu ra, và những vấn đề thực dụng và cụ thể của giáo dục nghề nghiệp. Nhưng nếu ôn lại những giả định cơ bản về sự đối lập trong giáo dục như sự đối lập giữa lao động và nhàn hạ, lý thuyết và thực hành, thể xác và tinh thần, các trạng thái tinh thần và thế giới, chúng ta sẽ thấy rằng sự đối lập lớn nhất là sự đối lập giữa giáo dục nghề nghiệp và giáo dục có tính văn hóa. Theo truyền thống, văn hóa nhân văn được gắn với những quan niệm về sự nhàn hạ, về hiểu biết mang tính suy ngẫm thuần túy và một hoạt động tinh thần không đòi hỏi sử dụng thực sự các cơ quan của cơ thể. Gần đây, người ta còn có khuynh hướng gắn văn hóa với sự tao nhã thuần túy của cá nhân, một sự vun bồi những trạng thái và thái độ nhất định nào đó của ý thức, tách rời khỏi sự điều khiển của xã hội hoặc sự phục vụ xã hội. Văn hóa đã trở thành sự chạy trốn khỏi sự điều khiển xã hội, và trở thành niềm an ủi khi mà sự phục vụ xã hội là điều không thể tránh khỏi.

Những triết lý nhị nguyên nói trên đã ăn quá sâu vào toàn bộ chủ đề giáo dục nghề nghiệp, vì thế thật cần thiết phải định nghĩa ở mức độ đầy đủ nào đó thế nào là "nghề nghiệp", để tránh cảm tưởng cho rằng một nền giáo dục đặt trọng tâm vào nghề nghiệp thì mang tính thực hành hạn hẹp, nếu không muốn nói là mang tính vụ lợi đơn thuần. Một thiên hướng nghề nghiệp chỉ đơn giản nghĩa là một sự điều khiển các hoạt động của cuộc đời sao cho một người có thể nhận thấy chúng có ý nghĩa, bởi các hệ quả do

chúng đem lại, và sao cho chúng trở nên có ích cho các cộng sự của anh ta. Trên phương diện cá nhân, đối lập lại với nghề nghiệp không phải là sự nhàn hạ và cũng không phải là văn hóa, mà là sự vô mục đích, ý thích thất thường, không có sự tích lũy kinh nghiệm; và sự phô trương lười nhác, sự phụ thuộc ăn bám vào người khác, xét trên phương diện xã hội. Nghề nghiệp tức là "tính liên tục" hiểu theo nghĩa cụ thể. Nó bao hàm sự phát triển của bất kỳ khả năng nghề nghiệp nào: khả năng trong một lĩnh vực khoa học chuyên ngành, làm một công dân có ích, các hoạt động nghề nghiệp và kinh doanh, ấy là chưa nói tới lao động liên quan đến máy móc hoặc làm thuê để kiếm tiền.

Chúng ta không chỉ nên tránh quan niệm hạn hẹp về "nghề nghiệp", coi đó là những công việc làm ra hàng hóa hữu hình trực tiếp, mà chúng ta còn nên tránh quan niệm cho rằng nghề nghiệp được phân loại theo cách duy nhất, tức mỗi con người chỉ có một và duy nhất một nghề nghiệp. Sự chuyên môn hóa cứng nhắc như vậy là không thể xảy ra; không gì vô lý hơn là việc cố gắng đào tạo các cá nhân chỉ quan tâm tới một hoạt động chuyên môn duy nhất. Trước hết, mỗi cá nhân đương nhiên phải có nhiều thiên hướng khác nhau, anh ta phải có trí thông minh phù hợp cho mỗi thiên hướng đó; thứ hai, mọi nghề nghiệp cụ thể đều mất đi ý nghĩa và trở thành một trạng thái bận rộn theo thói quen trong chừng mực công việc đó bị cô lập ra khỏi những mối hứng thú khác. (*i*) Chẳng có ai lại chỉ vừa vặn là một họa sỹ và không đồng thời là gì đó khác, và trong chừng mực mà một ai đó đi tới gần tình trạng đó, anh ta sẽ càng giống với con người dã man; anh ta giống như một loại quái vật. Tại một giai đoạn nào đó trong cuộc đời, anh ta phải là một thành viên của một gia đình; anh ta phải có bạn bè và người tri kỷ; anh ta phải tự nuôi sống bản thân hoặc người khác nuôi sống anh ta, và như vậy anh ta có một sự nghiệp. Anh ta là thành viên của một tổ chức chính trị nào đó, v.v... Chúng ta tự nhiên *đặt tên* cho nghề nghiệp của anh ta là "họa sỹ" bởi anh ta được phân biệt rõ nhất ở nghề nghiệp đó, chứ chúng ta không đặt tên như vậy bởi công việc anh ta đang làm có chung đặc điểm với công việc của những người khác. Nhưng khi xem xét tới các khía cạnh nghề nghiệp của giáo dục, chúng ta không được phép quá lệ thuộc vào các từ ngữ, đến nỗi bỏ qua và hầu như phủ nhận các thiên hướng nghề nghiệp khác trong anh ta.

(*ii*) Bởi thiên hướng của một người với tư cách họa sỹ chỉ là một giai đoạn chuyên môn hóa rõ rệt trong số nhiều hoạt động mang thiên hướng khác nhau, vì thế hiệu quả của anh ta trong thiên hướng đó, hiểu theo

nghĩa khả năng của con người, được quyết định bởi mối quan hệ giữa thiên hướng đó với các thiên hướng nghề nghiệp khác. Một người buộc phải có kinh nghiệm, anh ta buộc phải *sống* đã, nếu như tài năng nghệ thuật của anh ta không chỉ là thành quả chuyên môn đơn thuần. Anh ta không thể tìm thấy nội dung của hoạt động nghệ thuật ở bên trong nghề hội họa; nội dung ấy phải là sự biểu lộ của khổ đau và vui sướng mà anh ta trải qua trong các mối quan hệ khác – một điều đến lượt nó lại phụ thuộc vào các mối hứng thú nhạy bén và dễ chia sẻ của anh ta. Điều gì đúng với một họa sỹ thì cũng đúng với bất kỳ thiên hướng nghề nghiệp chuyên môn khác. Phù hợp phổ biến với nguyên tắc của thói quen, có một khuynh hướng chắc chắn xảy ra đối với mọi nghề nghiệp đặc thù của một người: anh ta trở nên bị cuốn hút vào khía cạnh chuyên môn của nghề nghiệp, bị chi phối và không còn quan tâm tới thiên hướng nghề nghiệp nào khác. Điều này có nghĩa là sự đề cao kỹ năng hoặc phương pháp chuyên môn mà bỏ qua ý nghĩa của nghề nghiệp. Vì thế, nhiệm vụ của giáo dục không phải là cổ vũ cho khuynh hướng này, mà nhiệm vụ của giáo dục là ngăn chặn nó, để cho người nghiên cứu khoa học sẽ không chỉ là nhà khoa học đơn thuần, người thầy không chỉ là nhà sư phạm đơn thuần, tu sĩ không chỉ là người đơn thuần khoác chiếc áo thầy tu v.v...

2. Vị trí của các mục tiêu nghề nghiệp trong giáo dục. Trong khi ghi nhớ rằng, mỗi cá nhân đều có nhiều thiên hướng nghề nghiệp khác nhau và chúng có mối liên hệ với nhau về nội dung, đó là cái nền để một thiên hướng cụ thể xuất hiện trên đó, bây giờ chúng ta sẽ xem xét tới giáo dục nhằm mục đích đào tạo một nghề nghiệp cụ thể của một cá nhân. 1. Đối với cá nhân, một nghề nghiệp là cái duy nhất làm cân bằng năng khiếu nổi bật của cá nhân và sự phục vụ xã hội. Khám phá ra mình phù hợp với công việc gì và tìm thấy cơ hội để thực hiện điều đó, là chìa khóa đem lại hạnh phúc. Không gì bi thảm hơn là việc một người không tìm ra được công việc đích thực của mình trong cuộc đời, hoặc thấy rằng mình đã phó mặc cho số phận hoặc đã bị hoàn cảnh ép buộc phải chọn một nghề nghiệp không thích hợp. Một nghề nghiệp được chọn đúng chỉ đơn giản nghĩa là các năng khiếu của một người đang được phát huy một cách thích hợp, cá nhân ấy hầu như không có sự miễn cưỡng và anh ta thấy hài lòng tối đa. Đối với các thành viên khác trong một cộng đồng, tính thích hợp của hành động trên nghĩa là dĩ nhiên họ đang được cá nhân đó phục vụ với tất cả khả năng của mình. Hầu hết mọi người đều tưởng rằng, chẳng hạn, lao

động nô lệ về cơ bản là lãng phí, ngay cả xét từ quan điểm kinh tế thuần túy – rằng các kích thích là không đủ để điều khiển năng lượng của người nô lệ, và lãng phí là hệ quả của điều đó. Vả lại, bởi vì người nô lệ bị giới hạn vào một số các nghề nghiệp bắt buộc, nên phần lớn năng khiếu của họ vẫn chẳng có giá trị gì đối với cộng đồng, và vì thế mà có sự lãng phí lớn. Tình trạng nô lệ chỉ chứng minh trên một quy mô hiển nhiên nào đó điều xảy ra hễ khi nào một cá nhân không tìm thấy năng khiếu sở trường của mình trong công việc. Ngoài ra, anh ta không thể tìm thấy trọn vẹn năng khiếu của mình khi mà các thiên hướng nghề nghiệp bị nhìn nhận với sự khinh miệt, và khi mà con người vẫn duy trì một lý tưởng quy ước về một thứ văn hóa về bản chất là như nhau cho tất cả mọi người. Platon (xem Chương VII, phần 3) đã đặt ra nguyên lý căn bản cho một triết lý giáo dục khi ông khẳng định rằng nhiệm vụ của giáo dục là phát hiện sở trường của mỗi người, và đào tạo để anh ta làm chủ được sở trường ấy, bởi sự phát triển đó cũng góp phần thỏa mãn các nhu cầu của xã hội theo cách hài hòa nhất. Sai lầm của ông không nằm ở nguyên lý có tính định tính, sai lầm của ông nằm ở quan niệm giới hạn quy mô của các nghề nghiệp có ích cho xã hội; một tầm nhìn hạn chế đã khiến ông không nhận ra được tính đa dạng vô hạn của các năng lực tồn tại trong các cá nhân khác nhau.

2. Nghề nghiệp là một hoạt động có mục đích diễn ra liên tục. Do đó, giáo dục *dựa vào* việc làm là phương pháp kết hợp nhiều yếu tố kích thích việc học tập hơn bất kỳ phương pháp nào khác. Nó huy động được các bản năng và thói quen; nó là kẻ thù của tiếp thu thụ động. Nó nhìn thấy trước một mục đích; "kết quả" là điều bắt buộc phải được làm ra. Vì thế nó đòi hỏi đến tư duy; nó đòi hỏi phải duy trì liên tục sự hình dung về một mục đích, để cho hoạt động không trở thành hoặc là thói quen đơn điệu hoặc ý muốn thất thường. Bởi tiến trình của hoạt động phải có tính thăng tiến, nó đi từ giai đoạn này tới giai đoạn kia, cho nên óc quan sát và tài khéo léo là điều cần phải có tại mỗi giai đoạn để khắc phục các trở ngại và phát hiện và thay đổi các phương tiện thực hiện. Nói ngắn gọn, một việc làm được theo đuổi trong những điều kiện mà ở đó mục tiêu là việc thực hiện hoạt động chứ không phải là kết quả đơn thuần bề ngoài, thì hoạt động đó đáp ứng được những yêu cầu được đặt ra tại phần bàn luận về mục tiêu, hứng thú và tư duy (Xem các chương VII, X, XII).

Một nghề nghiệp cũng tất yếu là một nguyên tắc tổ chức của kiến thức và khái niệm; của sự hiểu biết và phát triển trí tuệ. Nó cung cấp cái trục chạy xuyên suốt vô vàn kiến thức riêng biệt khác nhau; nó góp phần vào

việc phân loại các kinh nghiệm, các sự kiện, các thông tin khác nhau. Khi luật sư, bác sĩ, nhà nghiên cứu về chuyên ngành nào đó của hóa học trong phòng thí nghiệm, ông bố hay bà mẹ, công dân, có hứng thú tới lĩnh vực cụ thể của riêng mình, người ấy sẽ thường xuyên bị kích thích phải chú ý và liên hệ bất cứ điều gì có liên quan đến nghề nghiệp của họ. Xuất phát từ động cơ của nghề nghiệp, người đó vô tình đi kiếm tìm mọi thông tin có liên quan, và anh ta nắm chắc lấy thông tin đó. Nghề nghiệp đóng vai trò như chiếc nam châm có lực hấp dẫn, lại vừa như chất keo dính. Với tính chất như thế, sự tổ chức kiến thức trở nên có ý nghĩa quan trọng sống còn, bởi nó có sự liên hệ với các nhu cầu; nó được thể hiện và được điều chỉnh trực tiếp trong quá trình hành động, vì thế mà nó không bao giờ trở nên trì trệ. Không sự phân loại, chọn lọc và sắp xếp sự kiện nào, được thực hiện một cách hữu thức vì các mục đích trừu tượng thuần túy, lại có thể so sánh được với mối liên kết ràng buộc do sự đòi hỏi của một nghề nghiệp, xét về tính chắc chắn và hiệu quả; để so sánh, cái thứ nhất là mang tính chất hình thức, hời hợt, và hờ hững.

3. Muốn dạy cho trẻ em *về* nghề nghiệp, cách duy nhất thích hợp là dạy *bằng* nghề nghiệp. Nguyên tắc được trình bày ở phần trước của cuốn sách này (xem Chương VI) cho rằng tiến trình giáo dục là mục đích tự thân, và việc chuẩn bị cho trẻ em sẵn sàng cho những trách nhiệm của người lớn sau này sẽ chỉ thỏa đáng khi giáo dục tận dụng được đời sống hiện tại ngay trước mắt, có thể áp dụng với đầy đủ ý nghĩa vào các khía cạnh nghề nghiệp trong giáo dục. Ở bất kỳ người nào cũng vậy, thiên hướng chủ đạo ở vào mọi lúc là "duy trì sự sống" – tức sự tăng trưởng về trí tuệ và đạo đức. Ở tuổi ấu thơ và tuổi niên thiếu, bởi con người khi đó được miễn trừ một cách tương đối khỏi sự thúc bách về kinh tế, cho nên sự kiện trên là điều hiển nhiên và không cần che đậy. Đề ra sẵn cho trẻ em một nghề nghiệp tương lai nào đó và vì mục đích ấy mà giáo dục phải là một sự chuẩn bị nghiêm ngặt, tức là làm hỏng tiềm năng của phát triển trong hiện tại và do đó làm giảm đi tính thỏa đáng của việc chuẩn bị cho một nghề mưu sinh phù hợp trong tương lai. Để nhắc lại nguyên tắc mà chúng ta đã nhiều lần phản đối: với tính chất như vậy, giáo dục *có thể* đào tạo được một khả năng máy móc về các nghề nghiệp thông thường (kiểu đào tạo như vậy chẳng những không biết chắc chắn được rằng nó có thể thành công hay không, bởi nó có thể làm cho trẻ em có cảm giác chán ghét, ác cảm và cẩu thả), mà nó còn hi sinh những phẩm chất như óc quan sát nhạy bén và khả năng lập kế hoạch nhất quán và khéo léo, nhờ điều đó mà một

nghề nghiệp mới đem lại cho ta sự thỏa mãn về tinh thần. Trong một xã hội được quản lý một cách chuyên quyền, ngăn cản sự phát triển của tự do và trách nhiệm thường là một mục đích hữu thức; một số ít người được phép đề ra kế hoạch và ra lệnh, những người khác làm theo mệnh lệnh và họ bị giới hạn một cách có chủ ý trong các công việc đòi hỏi sự tỉ mỉ cụ thể và làm theo lệnh của người khác. Nhưng cho dù một ý đồ như vậy có làm lợi thế nào đi nữa cho uy tín và lợi nhuận của một giai cấp, điều hiển nhiên là nó lại hạn chế sự phát triển của giai cấp lệ thuộc; nó làm xơ cứng và giam hãm những cơ hội để cho giai cấp lệ thuộc có thể học hỏi kinh nghiệm của giai cấp chỉ huy, và trên cả hai phương diện nó đều cản trở đời sống của xã hội xét như một toàn thể (Xem Chương XIX, trang cuối).

Giải pháp thay thế duy nhất là, toàn bộ quá trình chuẩn bị cho trẻ em ở giai đoạn đầu đời cho những nghề nghiệp sau này, nên mang tính gián tiếp hơn là trực tiếp; nghĩa là, trẻ em được tham gia vào những hoạt động năng động xuất phát từ nhu cầu và hứng thú của chúng ngay lúc ấy. Chỉ có bằng phương pháp này thì người dạy và người học mới có thể thực sự phát hiện được năng khiếu cá nhân để từ đó lựa chọn chính xác một nghề nghiệp tương lai. Hơn nữa, việc phát hiện ra khả năng và năng khiếu sẽ là một tiến trình diễn ra không ngừng chừng nào mà sự tăng trưởng vẫn còn tiếp tục. Có một cách hiểu theo tập quán và tùy tiện cho rằng, việc phát hiện ra nghề nghiệp để theo đuổi sau này khi lớn lên, đã được quyết định dứt khoát tại một thời điểm cụ thể nào đó. Một người phát hiện ra ở mình chẳng hạn có một hứng thú, trên phương diện trí tuệ và xã hội, đối với những vấn đề kỹ thuật và anh ta quyết định coi đó là nghề của mình. Điều này nhiều nhất cũng chỉ phác ra đại cương cái lĩnh vực ở đó sự phát triển tiếp theo phải được định hướng. Nó giống như một bản phác thảo nháp để sử dụng vào việc hướng dẫn các hoạt động sau đó. Nó là sự khám phá hiểu theo nghĩa Columbus đã phát hiện ra châu Mỹ khi ông đã đặt chân đến bờ biển của châu lục đó. Sau đó ông vẫn còn thực hiện những thám hiểm sâu và rộng hơn thế rất nhiều. Khi người thầy quan niệm hướng nghiệp như là điều gì đó dẫn tới một lựa chọn rõ ràng, không thể rút lại, và trọn vẹn, khi ấy cả sự hướng nghiệp ấy và nghề nghiệp được chọn sẽ rất có thể trở nên cứng nhắc, nó cản trở sự tăng trưởng. Trong chừng mực ấy, người chọn nghề đó sẽ chỉ vĩnh viễn ở vào vị trí phụ thuộc, anh ta thừa hành trí tuệ của những người có một nghề nghiệp cho phép sự vận dụng và điều chỉnh linh hoạt hơn. Mặc dù theo các cách dùng thông thường của ngôn ngữ, chúng ta thấy "thái độ điều chỉnh linh hoạt" không có nghĩa là "lựa chọn một

nghề nghiệp khác phù hợp hơn", song trên thực tế hai điều này có thể được gọi bằng một từ như nhau. Nếu ngay cả người lớn cũng phải đề phòng không để cho mình trở thành những con người ngại thay đổi và thủ cựu trong nghề nghiệp của họ, thì người thầy dứt khoát phải chú ý sao cho việc chuẩn bị cho trẻ em cho nghề nghiệp sau này phải làm sao đòi hỏi chúng liên tục tái tổ chức lại các mục tiêu và phương pháp.

3. Những cơ hội và nguy cơ trong hiện tại. Trong quá khứ, trên thực tế hơn là trên danh nghĩa, giáo dục mang rất nhiều tính hướng nghiệp. (*i*) Giáo dục của số đông thì được phân biệt ở tính thực dụng. Nó được gọi là học việc thì đúng hơn là giáo dục, hoặc nói cách khác đó chỉ là sự học hỏi kinh nghiệm. Nhà trường dành toàn bộ sự chú ý vào ba chữ "R" trong chừng mực mà khả năng đọc, viết và làm tính là các yếu tố phổ biến trong tất cả các loại lao động. Người học tham gia vào công việc chuyên môn nào đó dưới sự hướng dẫn của người khác, đó là giai đoạn nằm-ngoài-nhà-trường của nền giáo dục trên. Hai giai đoạn trên bổ sung lẫn nhau; công việc tại nhà trường, với tính chất cụ thể và mang tính hình thức của nó, hầu như là một phần của quá trình học để biết một nghề nào đó, hệt như tên gọi rõ ràng của chữ "học việc".

(*ii*) Giáo dục của các giai cấp thống trị về bản chất là mang tính nghề nghiệp, xét ở một mức độ đáng kể – chỉ có điều các công việc cai trị và hưởng thụ của họ đã không được gọi là nghề nghiệp. Bởi "việc làm" chỉ được gọi là nghề hoặc nghề mưu sinh khi chúng bao hàm lao động chân tay, bao hàm lao động để kiếm sống hoặc để nhận được cái gì đó tương đương có thể chuyển đổi thành tiền, hoặc giả bao hàm việc đích thân phục vụ những người cụ thể nào đó. Trong một thời gian dài, chẳng hạn, nghề phẫu thuật và nghề bác sĩ được xếp gần như cùng hàng với nghề đầy tớ hoặc nghề thợ cạo – phần nào bởi vì nghề đó liên quan rất nhiều tới cơ thể con người, và phần nào bởi vì nó bao hàm việc trực tiếp phục vụ con người xác định nào đó vì mục đích được trả công. Nhưng nếu chúng ta tìm hiểu hàm ý của từ ngữ, [chúng ta sẽ thấy rằng] công việc điều khiển các vấn đề xã hội, dù là trong lĩnh vực chính trị hay kinh tế, dù trong thời chiến hay thời bình, đều là nghề nghiệp như bất kỳ nghề nghiệp nào khác; và mặc dù giáo dục không hoàn toàn bị chi phối bởi truyền thống, nhưng các trường đại học trong quá khứ xét một cách tổng thể đều có mục đích đào tạo để chuẩn bị cho công việc nói trên. Hơn nữa, sự phô trương, sự tô điểm cá nhân, kiểu quan hệ và giao tế xã hội gây uy tín, và sự tiêu tiền, đã được

phân loại thành những nghề nghiệp xác định rõ ràng. Các thiết chế đại học đã vô tình góp phần vào việc đào tạo những nghề nghiệp trên. Ngay cả vào thời nay, giáo dục đại học đối với một tầng lớp nhất định nào đó (tầng lớp này nhỏ hơn rất nhiều so với trong quá khứ) vẫn chủ yếu nghĩa là sự chuẩn bị cho việc tham gia một cách hiệu quả vào các công việc nói trên.

Ở những khía cạnh khác, giáo dục đại học, đặc biệt trong sản phẩm cao cấp nhất, vẫn hầu như là sự đào tạo nghề dạy học và nghiên cứu chuyên môn. Theo một sự mê tín kỳ quặc, nền giáo dục có liên quan chủ yếu đến việc chuẩn bị cho cuộc sống nhàn rỗi nhằm gây chú ý[47], cho nghề dạy học, các nghề có tính văn chương, và nghề làm lãnh đạo, lại được coi không phải giáo dục nghề nghiệp, thậm chí còn được coi là giáo dục mang tính văn hóa đặc biệt. Giáo dục có tính văn chương, phù hợp gián tiếp với nghề viết lách, dù là viết sách, viết báo hay viết bài trên tạp trí, đều phụ thuộc đặc biệt vào sự mê tín trên: không ít thầy giáo và tác gia đã phản đối việc một nền giáo dục mang tính văn hóa và nhân văn đã bị xâm lấn bởi một nền giáo dục mang tính nghề nghiệp và chuyên môn, nhưng họ không nhận ra rằng bản thân nền giáo dục của họ, điều mà họ gọi là giáo dục mang tính nhân văn, lại chủ yếu là đào tạo về nghề nghiệp cụ thể của họ mà thôi. Anh ta chỉ đơn giản mắc phải thói quen coi nghề nghiệp của mình về bản chất là mang tính văn hóa và không nhận ra các khả năng có tính văn hóa của các nghề nghiệp khác. Chắc chắn, nguyên nhân của những sự phân biệt trên nằm ở truyền thống cho rằng, chỉ có công việc nào mà người thực hiện phải chịu trách nhiệm trước một ông chủ cụ thể bằng xương bằng thịt chứ không phải ông chủ tối cao, tức cộng đồng, mới được coi là nghề nghiệp.

Tuy nhiên, có những nguyên nhân hiển nhiên của việc hiện nay người ta đề cao một cách hữu thức giáo dục nghề nghiệp, của việc người ta có xu hướng nhấn mạnh rõ ràng và có chủ tâm tới vai trò của kiến thức nghề nghiệp, điều mà trước đây người ta chỉ hiểu ngầm với nhau. (i) Trước hết, các xã hội dân chủ ngày càng tôn trọng bất cứ điều gì có liên quan đến lao

[47] Conspicuous idleness: Có thể tham khảo lý thuyết về giai cấp nhàn hạ của nhà kinh tế học người Mỹ gốc Na Uy Thorstein Veblen (1857-1929) (leisure class- giai cấp nhàn hạ; conspicuous leisure - sự nhàn rỗi gây chú ý). Theo Thorstein Veblen, giai cấp nhàn hạ tồn tại trong các xã hội dựa vào tập quán. Sự phân biệt giữa giai cấp ở tầng thượng và các giai cấp khác nằm ở nghề nghiệp được dành riêng cho mỗi giai cấp. Giai cấp ở tầng thượng được miễn không phải làm các nghề nghiệp tạo ra sản phẩm (có những nghề được coi là nghề cao quý dành riêng cho họ, chẳng hạn như nghề thầy tu!...). Vì thế, "nhàn rỗi" (không phải làm ra sản phẩm cho xã hội) được coi là dấu hiệu của danh vọng và địa vị xã hội!

động chân tay, các nghề nghiệp thương mại, và các nghề nghiệp phục vụ xã hội bằng dịch vụ hữu hình. Trên lý thuyết, ngày nay xã hội đòi hỏi nam giới và phụ nữ có bổn phận phải làm việc và họ được xã hội trả công cho đóng góp của mình – dù là đóng góp trí tuệ hay kinh tế. Lao động được ca tụng; phục vụ được coi là một lý tưởng đạo đức được ca ngợi nhiều. Mặc dù vẫn còn nhiều cảm xúc ngưỡng mộ và ghen tị đối với những người có cuộc sống phô trương và nhàn rỗi, song những lối sống như vậy đã bị lên án nhiều hơn trong quan niệm về đạo đức. Sử dụng thời gian và năng khiếu cá nhân với trách nhiệm xã hội đã được thừa nhận rộng rãi hơn so với trước kia.

(*ii*) Thứ hai, các nghề nghiệp liên quan cụ thể đến nền công nghiệp đã trở nên có tầm quan trọng rất lớn trong một thế kỷ rưỡi qua. Sản xuất và thương mại không còn là công việc có tính gia đình và địa phương, và bởi thế mà hầu như không còn mang tính ngẫu nhiên, mà đã mang tính toàn cầu. Chúng thu hút tiềm năng của một số lượng người ngày càng đông. Tầng lớp các nhà sản xuất, chủ ngân hàng, và những người giữ trách nhiệm quan trọng trong nền công nghiệp, trên thực tế đã thay thế vị trí của tầng lớp quý tộc địa chủ cha truyền con nối để trở thành những người trực tiếp điều hành công việc xã hội. *Vấn đề* thích nghi xã hội được công khai coi là vấn đề của nền công nghiệp, nó liên quan đến các mối quan hệ giữa tư bản và lao động. Ý nghĩa xã hội gia tăng của các phương pháp dễ nhận ra của nền công nghiệp đã tất yếu đặt ra những câu hỏi ưu tiên có liên quan đến mối quan hệ giữa giáo dục nhà trường và đời sống công nghiệp. Sự thích nghi xã hội ở mức độ rộng như vậy không thể xảy ra mà không thách thức một nền giáo dục được thừa hưởng từ những hoàn cảnh xã hội khác nhau, và không đặt nền giáo dục trước những vấn đề mới mẻ.

(*iii*) Thứ ba, có một thực tế được nhiều lần nhắc tới: về bản chất, nền công nghiệp đã chấm dứt là một phương pháp mang tính duy nghiệm, dựa vào kinh nghiệm, được duy trì bằng tập quán. Phương pháp của nền công nghiệp giờ đây đã mang tính công nghệ: nghĩa là nó dựa vào máy móc được sản xuất ra nhờ những phát minh trong toán học, vật lý, hóa học, vi trùng học v.v... Cuộc cách mạng kinh tế đã kích thích khoa học bằng cách đặt ra những vấn đề phải giải quyết, bằng cách tạo ra mối quan tâm trí tuệ lớn hơn tới các công cụ cơ khí. Và nền công nghiệp đã được khoa học trả công cả vốn lẫn lãi. Vì thế, các nghề nghiệp của nền công nghiệp đã có nội dung trí tuệ và những khả năng có tính văn hóa lớn hơn gấp bội so với trước đây. Nhu cầu về một nền giáo dục sao cho người lao động có được sự

hiểu biết về những nền tảng khoa học và xã hội và ý nghĩa của nghề nghiệp của họ, đã trở nên có tính cấp thiết, bởi vì những ai không có được sự hiểu biết ấy sẽ tất yếu bị hạ thấp xuống thành vai trò của vật phụ thuộc vào máy móc mà họ điều khiển. Trong xã hội cổ truyền, tất cả những người cùng làm việc trong một nghề đều xấp xỉ ngang nhau về hiểu biết và quan điểm. Hiểu biết và khéo léo cá nhân được phát triển trong một phạm vi ít nhất là hạn hẹp bởi công việc được thực hiện bằng công cụ do người lao động trực tiếp điều khiển. Giờ đây người điều khiển công cụ phải thích nghi với chiếc máy thay vì công cụ được điều chỉnh cho phù hợp với mục đích của anh ta. Mặc dù *những khả năng* trí tuệ của nền công nghiệp đã tăng lên gấp bội, song các điều kiện nghề nghiệp đối với đại đa số vẫn có khuynh hướng làm cho nền công nghiệp không còn là một phương tiện có tính giáo dục như vào thời của nền sản xuất thủ công phục vụ các thị trường địa phương. Như vậy, gánh nặng của việc nhận thức được những khả năng trí tuệ vốn có trong lao động, đã được trao trả lại cho nhà trường.

(*iv*) Thứ tư, nghiên cứu khoa học đã trở nên mang tính thực nghiệm nhiều hơn, ít phụ thuộc hơn vào truyền thống có tính văn chương, và bớt gắn liền với các phương pháp lập luận mang tính biện chứng, và các biểu trưng. Do đó, nghề nghiệp không chỉ mang nội dung khoa học nhiều hơn, mà còn đem lại cơ hội lớn hơn cho việc làm quen với phương pháp làm ra tri thức. Dĩ nhiên, trong hoàn cảnh chịu sức ép kinh tế trực tiếp, người lao động bình thường trong nhà máy không thể có cơ hội làm ra tri thức như người lao động trong phòng thí nghiệm. Nhưng có thể tạo ra trong nhà trường những điều kiện của mối quan hệ với máy móc và các phương pháp của nền công nghiệp, ở đó mối quan tâm hữu thức quan trọng bậc nhất của người học là sự nhận thức cá nhân. Sự phân biệt giữa xưởng máy và phòng thí nghiệm, nơi các điều kiện được tổ chức giống như trong xưởng máy, hầu như chỉ là mang tính chất quy ước mà thôi. Ưu điểm của phòng thí nghiệm là nó cho phép tiếp tục triển khai bất kỳ mối quan tâm trí tuệ nào mà một vấn đề có thể gợi ý; ưu điểm của nhà máy là ở chỗ nó đề cao ý nghĩa xã hội của nguyên lý khoa học, và nó đem lại mối hứng thú sống động hơn cho rất nhiều học sinh.

(*v*) Cuối cùng, những tiến bộ của môn tâm lý học học tập nói chung và tâm lý học trẻ em nói riêng, bắt đầu theo kịp với vai trò quan trọng gia tăng của nền công nghiệp trong đời sống. Bởi tâm lý học hiện đại đề cao vai trò căn bản của các bản năng nguyên thủy ngu muội trong khám phá, thử nghiệm, và "làm thử". Nó phát hiện ra rằng "học" không phải là hoạt

động của cái có sẵn được gọi tên là trí óc, mà bản thân trí óc là một sự tổ chức các năng khiếu độc đáo thành các hoạt động có ý nghĩa. Như chúng ta đã thấy (xem Chương XV), nếu ở học sinh lớn làm việc tức là sự phát triển có tính giáo dục của các hoạt động bản năng thô thiển, thì ở học sinh nhỏ tuổi làm việc tức là chơi. Hơn nữa, việc chuyển từ chơi sang làm việc phải diễn ra dần dần, chứ không kéo theo một sự thay đổi thái độ một cách triệt để, mà bằng việc đưa các yếu tố của chơi vào trong làm việc, đồng thời liên tục tái tổ chức lại các yếu tố của trò chơi để có thể kiểm soát được nhiều hơn.

Độc giả chắc chắn sẽ nhận ra rằng năm điểm nói trên hầu như đã tóm tắt những bất đồng chính được nêu tại phần trước của cuốn sách này. Trên cả phương diện thực hành lẫn triết lý, chìa khóa để giải quyết tình trạng giáo dục hiện nay nằm ở việc tái kiến tạo dần dần vật liệu và phương pháp của nhà trường, sao cho có thể sử dụng các hình thức khác nhau của hoạt động tiêu biểu cho những nghề nghiệp khác nhau của xã hội, đồng thời làm nổi bật nội dung trí tuệ và đạo đức của các nghề nghiệp đó. Sự tái kiến tạo này phải hạ các phương pháp mang tính văn chương thuần túy – kể cả sách giáo khoa – và các phương pháp biện chứng, xuống vị trí của công cụ bổ trợ cần thiết cho việc phát triển trí thông minh dựa vào các hoạt động mang tính kế tiếp và tích lũy.

Nhưng sự bàn luận của chúng ta đã nhấn mạnh tới thực tế rằng quá trình tái tổ chức lại giáo dục nói trên không thể thực hiện được bằng việc đơn thuần đào tạo kiến thức chuyên môn cho các ngành kỹ nghệ và nghề nghiệp xét như chúng đang diễn ra lúc này, lại càng không phải bằng việc đơn thuần sao chép y nguyên những điều kiện của nền công nghiệp vào trong nhà trường. Vấn đề không phải là biến nhà trường thành một cái thêm vào nền sản xuất và thương mại, mà vấn đề là sử dụng các yếu tố của nền công nghiệp để làm cho đời sống của nhà trường trở nên năng động hơn, mang ý nghĩa trực tiếp hơn, có liên hệ mật thiết hơn với kinh nghiệm bên ngoài nhà trường. Vấn đề này không dễ giải quyết. Có một nguy cơ thường trực như sau: nền giáo dục sẽ tiếp tục duy trì những truyền thống cũ dành cho một số ít ưu tú, đồng thời nó điều chỉnh để thích nghi với những điều kiện mới của nền kinh tế hầu như trên cơ sở của việc mặc nhận những phương diện không biến đổi, không dựa vào lý tính, và không được làm cho phù hợp với xã hội của nền công nghiệp khiếm khuyết của chúng ta. Để diễn đạt một cách cụ thể, nguy cơ đó là như sau: giáo dục nghề nghiệp sẽ được hiểu bằng lý luận và thực hành như là dạy nghề: tức

đó là phương tiện đem lại hiệu quả kỹ thuật trong những nghề nghiệp chuyên môn tương lai.

Khi đó giáo dục sẽ trở thành một công cụ duy trì trật tự không thay đổi của nền công nghiệp hiện hữu của xã hội, thay vì nó hoạt động như một phương tiện của sự biến đổi. Không khó khăn để định nghĩa một cách hình thức sự biến đổi mong muốn đó. Sự biến đổi đó có nghĩa là, một xã hội mà ở đó ai cũng bận rộn với công việc gì đó để làm cho cuộc sống của người khác trở nên đáng sống hơn, và do đó làm cho sợi dây ràng buộc con người với nhau trở nên dễ dàng được nhận ra hơn – xã hội ấy phá bỏ những rào cản ngăn cách con người. Nó hàm nghĩa một hoàn cảnh ở đó hứng thú công việc của mỗi người không phải là do ép buộc và dựa vào trí thông minh: hứng thú đó được dựa trên tính phù hợp với năng khiếu tự nhiên của mỗi người. Khỏi cần nói, chúng ta còn lâu mới có được hoàn cảnh xã hội như vậy; hiểu theo nghĩa đen và nghĩa định lượng, có thể chúng ta không bao giờ đạt tới hoàn cảnh đó. Nhưng về nguyên tắc, đặc tính của những thành quả của sự thay đổi xã hội đều diễn ra theo chiều hướng trên. Ngày nay chúng ta có nhiều phương tiện để thực hiện những thay đổi xã hội, hơn bất kỳ thời đại nào trước đây. Không có trở ngại cản đường nào là không thể khắc phục được, bởi sự quyết tâm dựa vào trí thông minh sẽ không để cho điều đó xảy ra.

Thành công hay thất bại trong việc thực hiện được điều nói trên phụ thuộc nhiều vào việc lựa chọn phương pháp giáo dục nhằm tạo ra sự thay đổi, hơn là dựa vào bất kỳ điều gì khác. Bởi sự thay đổi về bản chất nghĩa là một sự thay đổi về đặc tính của xu hướng tinh thần – tức một sự thay đổi có tính giáo dục. Điều này không có nghĩa là chúng ta có thể làm thay đổi tính cách và trí tuệ bằng giáo dục trực tiếp và hô hào cổ vũ, tách rời khỏi một sự thay đổi trong các điều kiện của nền công nghiệp và chính trị. Một quan niệm như vậy mâu thuẫn với quan niệm cơ bản của chúng ta cho rằng tính cách và trí óc là những thái độ của sự phản ứng tham gia vào các vấn đề xã hội. Song, điều nói trên có nghĩa là, chúng ta có thể tạo ra trong nhà trường một kế hoạch về kiểu xã hội mà chúng ta mong muốn thực hiện, và bằng cách đào tạo những trí óc phù hợp với kiểu xã hội đó, chúng ta sẽ dần dần làm biến đổi những đặc trưng rõ rệt hơn và ngoan cố hơn của xã hội của người lớn.

Trên phương diện tình cảm, có vẻ như là nhẫn tâm khi nói rằng thảm họa lớn nhất của chế độ hiện hữu không phải nằm ở đói nghèo và cái khổ do nó đưa đến, mà nằm ở thực tế rằng có quá nhiều người đang làm những

nghề mà họ không thấy hứng thú, họ theo đuổi nghề nghiệp chỉ đơn thuần vì lợi ích tiền bạc đem lại. Bởi những nghề nghiệp như vậy thường xuyên gây ra cho người ta cảm giác chán ghét[48], ác tâm, và một mong muốn coi thường và xa lánh công việc. Con người không dồn tình cảm và trí tuệ vào công việc của mình. Mặt khác, có những người không những phong lưu về của cải vật chất hơn rất nhiều, mà còn nắm giữ quá nhiều, nếu không muốn nói là độc quyền sự kiểm soát các hoạt động của số đông, lại bị ngăn cách khỏi sự giao tiếp xã hội bình đẳng và phổ biến. Họ bị kích thích để theo đuổi sự hưởng lạc và phô trương; để bù đắp lại sự ngăn cách giữa họ và những người khác, họ cố gắng tạo ra cảm giác rằng mình có sức mạnh và có nhiều của cải và niềm vui hơn những người kia.

Một kiểu giáo dục nghề nghiệp được quan niệm một cách hạn hẹp sẽ hoàn toàn có thể duy trì mãi mãi sự phân hóa nói trên dưới một hình thức khó thay đổi. Bởi kiểu giáo dục đó chọn lập trường dựa trên một niềm tin giáo điều về tiền định xã hội, nên nó sẽ cho rằng có những người nào đó bị bắt buộc phải tiếp tục làm người làm công ăn lương trong những điều kiện kinh tế như hiện tại, và nó sẽ chỉ đơn giản nhắm tới việc cung cấp cho họ cái được gọi là dạy nghề – nghĩa là tính hiệu quả kỹ thuật cao hơn. Thật đáng buồn là kiểu giáo dục đó lại thường không tạo ra được sự tài giỏi về kỹ thuật, và chắc chắn sự tài giỏi đó là điều đáng mong muốn vì mọi lý do – không chỉ đơn thuần vì lợi ích của việc sản xuất ra hàng hóa tốt hơn với chi phí ít hơn, mà còn vì niềm vui nhiều hơn được tìm thấy trong công việc. Bởi chẳng một ai quan tâm đến việc một người không được phép làm nửa vời. Nhưng có sự khác biệt lớn giữa một sự thành thạo bị giới hạn vào công việc trực tiếp trước mắt, và một năng lực được mở rộng thành sự nhận thức sâu sắc các ý nghĩa xã hội của công việc; giữa hiệu quả thực hiện các kế hoạch do người khác đề ra và hiệu quả trong việc tự mình lên kế hoạch. Ngày nay, sự hạn chế về trí tuệ và tình cảm nói trên là đặc trưng của cả giai cấp thuê lao động lẫn giai cấp làm thuê. Trong khi người làm thuê không có mối hứng thú nào khác tới công việc ngoài tiền công họ nhận được, thì cái nhìn của chủ lao động có khi chỉ giới hạn vào lợi nhuận và quyền lực. Mối hứng thú sau đòi hỏi sự hiểu biết trí tuệ nhiều hơn và sự khảo sát rộng hơn các điều kiện, nói chung. Bởi mối hứng thú đó bao hàm sự điều khiển và kết hợp rất nhiều yếu tố khác nhau, trong khi đó mối hứng thú tới tiền công bị giới hạn vào những vận động cơ bắp trực tiếp nào

[48] Có thể tham khảo cuốn *Tay nghề công nhân và sự chán ghét công việc của họ* của Thorstein Veblen (1899).

đó. Tuy nhiên, chừng nào mà công việc không tiếp nhận các ý nghĩa xã hội liên quan đến nó, chừng đó có sự giới hạn trí thông minh vào các nguồn dẫn kỹ thuật và phi nhân văn, mang tính chuyên môn nghề nghiệp hạn hẹp. Và khi mà động lực là ham muốn lợi nhuận và quyền lực cá nhân, khi ấy sự hạn chế nói trên là không thể tránh khỏi. Trên thực tế, những người kém may mắn về kinh tế lại thường có lợi thế về sự cảm thông xã hội trực tiếp và xu hướng nhân văn, bởi vì họ không trải qua những tác động khiến họ phải nhẫn tâm của việc chỉ huy một chiều công việc của người khác..

Mọi kiểu giáo dục nghề nghiệp lấy nền công nghiệp hiện hữu làm điểm xuất phát rất dễ thừa nhận và duy trì mãi mãi những sự phân hóa và nhược điểm nói trên, và vì thế nó trở thành một công cụ thực hiện giáo điều của chế độ phong kiến về tiền định xã hội. Những ai ở vào cái vị thế có thể thực hiện các nguyện vọng của mình thì có nhu cầu về một nghề nghiệp mang tính nhân văn, mang tính văn hóa, và một nghề nghiệp uốn nắn người trẻ tuổi cho vừa với quyền năng chỉ huy, bởi họ trực tiếp có mối quan tâm tới chúng. Chia tách hệ thống [giáo dục] ra thành từng phần, cung cấp cho những người ở địa vị kém may mắn hơn một kiểu giáo dục được quan niệm chủ yếu như là dạy nghề nghiệp cụ thể, tức là coi nhà trường như là phương tiện sao chép lại sự phân chia truyền thống giữa lao động và nhàn hạ, giữa văn hóa và phục vụ, trí óc và thể xác, giai cấp bị chỉ huy và giai cấp chỉ huy, vào trong một xã hội được gọi tên là dân chủ. Với tính chất như vậy, giáo dục nghề nghiệp không tránh khỏi coi nhẹ các mối liên hệ con người giữa vật liệu và phương pháp được sử dụng xét như liên quan đến khoa học và lịch sử. Sẽ là lãng phí thời gian khi đưa những điều như vậy vào trong nền giáo dục dạy nghề hạn hẹp; mối quan tâm về chúng không mang tính "thực hành". Chúng được dành riêng cho những ai có sẵn sự nhàn hạ – sự nhàn hạ nhờ có các điều kiện kinh tế thuận lợi hơn. Những điều như vậy thậm chí còn gây nguy hiểm cho những mối hứng thú của giai cấp chỉ huy, chúng đánh thức sự bất mãn hoặc tham vọng "vượt ra khỏi địa vị của mình" ở những ai đang làm việc dưới sự chỉ huy của người khác. Nhưng một nền giáo dục thừa nhận ý nghĩa tinh thần và xã hội đầy đủ của một thiên hướng nghề nghiệp, nền giáo dục đó sẽ đưa kiến thức truyền đạt vào trong bối cảnh lịch sử của các điều kiện hiện tại; dạy khoa học là để đem lại trí thông minh và sáng kiến trong xử lý vật liệu và các phương tiện sản xuất; học môn kinh tế, bổn phận công dân, và môn chính trị là để giúp cho sau này lớn lên trẻ em sẽ là những người lao động nắm vững các vấn đề của thời cuộc và những phương pháp đề xuất để làm cho ngày đó tốt

đẹp hơn. Trên hết, nền giáo dục đó sẽ đào tạo khả năng thích nghi với những điều kiện luôn thay đổi, để cho người lao động tương lai sẽ không lệ thuộc mù quáng vào số phận do người khác áp đặt. Lý tưởng này không những phải vượt qua sức ỳ của các truyền thống giáo dục hiện hữu, nó còn phải vượt qua cả sự chống đối của những người đã quá gắn bó với việc chỉ huy bộ máy của nền công nghiệp, và họ hiểu rằng một hệ thống giáo dục như thế, nếu trở thành phổ biến, sẽ đe dọa khả năng họ lợi dụng người khác vào những mục đích riêng.

Nhưng chính sự kiện này lại là điều báo trước một trật tự xã hội công bằng và được soi sáng hơn, bởi nó là bằng chứng cho thấy sự tái tổ chức lại xã hội phụ thuộc vào sự tái kiến tạo lại nền giáo dục. Do đó, đối với những ai tin vào một trật tự tốt đẹp hơn, nó là một sự khích lệ để họ xúc tiến một nền giáo dục nghề nghiệp không bắt người trẻ tuổi phải phụ thuộc vào những đòi hỏi và tiêu chuẩn của hệ thống hiện tại, mà nền giáo dục đó sử dụng các nhân tố khoa học và xã hội của hệ thống đó để phát triển một trí thông minh can đảm, và làm cho thông minh đó mang tính thực hành và hành động.

Tóm lại, một thiên hướng nghề nghiệp nghĩa là một hoạt động diễn ra liên tục dưới bất kỳ hình thức nào nhằm cung ứng dịch vụ cho người khác và nó đòi hỏi cá nhân phải sử dụng các khả năng của mình để đem lại các kết quả. Câu hỏi về mối quan hệ giữa nghề nghiệp và giáo dục đã nêu bật những vấn đề đã được đề cập ở các chương trước về mối liên hệ giữa tư duy và hoạt động thể xác; giữa sự phát triển có tính hữu thức của cá nhân và đời sống liên kết; giữa văn hóa có tính lý thuyết và ứng xử thực hành đem lại kết quả xác định; giữa kiếm sống và quyền xứng đáng được hưởng sự nhàn hạ. Nói chung, sự phản đối sự công nhận các khía cạnh nghề nghiệp của đời sống trong giáo dục (ngoại trừ ba chữ "R" thực dụng tại tiểu học) luôn đi kèm với sự bảo tồn những lý tưởng quý tộc trị trong quá khứ. Song, trong tình hình hiện nay, có một xu hướng nhân danh điều được gọi là dạy nghề, và nếu xu hướng này được đưa ra thực hiện, nó sẽ củng cố các quan niệm nói trên để chúng trở một hình thức thích hợp với nền công nghiệp hiện hữu. Xu hướng đó là như sau: giáo dục có tính nhân văn và văn hóa theo kiểu truyền thống vẫn được tiếp tục duy trì cho một số ít người có đủ điều kiện kinh tế để hưởng kiểu giáo dục đó, và cho phép số đông được hưởng một kiểu giáo dục hạn hẹp nhằm đào tạo kiến thức cụ thể của các nghề nghiệp chuyên môn, những nghề nghiệp được thực hiện

dưới sự chỉ huy của người khác. Hiển nhiên, kiểu giáo dục này chỉ đơn giản là một sự tiếp tục duy trì sự phân hóa xã hội theo kiểu truyền thống, cùng với các thuyết nhị nguyên đối ứng về tinh thần và đạo đức. Song, điều này lại có nghĩa là kiểu giáo dục đó tiếp tục duy trì trong hoàn cảnh mà nó chẳng còn nhiều lý do để tồn tại. Bởi đời sống công nghiệp giờ đây phụ thuộc quá nhiều vào khoa học và nó tác động quá mật thiết tới mọi hình thái của giao tiếp xã hội, vì thế mà [nền giáo dục] có cơ hội để sử dụng nó vào việc phát triển trí tuệ và tính cách. Hơn nữa, nếu nền giáo dục sử dụng đời sống công nghiệp một cách đúng đắn, việc làm đó sẽ tác động trở lại tới trí thông minh và mối hứng thú để làm thay đổi những đặc điểm có hại về mặt xã hội của trật tự công nghiệp và thương mại hiện tại xét trong mối liên quan đến luật pháp và sự quản trị. Điều này sẽ hướng nguồn dự trữ lòng cảm thông xã hội mỗi ngày lớn dần vào mục đích mang tính kiến tạo, thay vì phó mặc nó cho một tình cảm bác ái phần nào mù quáng. Những ai tham gia vào các nghề nghiệp của nền công nghiệp sẽ được phép ham muốn và có khả năng tham gia vào sự kiểm soát xã hội, và khả năng trở thành người làm chủ vận mệnh nghề nghiệp của mình. Họ sẽ được phép làm cho các đặc điểm kỹ thuật và cơ khí quá rõ rệt của hệ thống cơ giới của nền sản xuất và phân phối của chúng ta trở nên thấm đẫm ý nghĩa. Đối với những người hiện tại có ít các cơ hội kinh tế hơn thì tình hình vẫn chưa thể được như vậy. Nhờ có các đại diện của bộ phận có đặc quyền hơn của cộng đồng [tham gia vào trong đời sống công nghiệp], mối thiện cảm dành cho lao động sẽ gia tăng, con người sẽ có thêm một xu hướng trí tuệ biết phát hiện những yếu tố văn hóa trong hoạt động vì mục đích thực tế, và nâng cao ý thức về trách nhiệm xã hội. Nói cách khác, ngày nay vấn đề của giáo dục nghề nghiệp sở dĩ có vị trí quan trọng bởi việc nó tập trung hai câu hỏi cơ bản vào trong một vấn đề cụ thể: - Trí thông minh được vận dụng tốt nhất khi nó tách rời hay nằm bên trong hoạt động kiểm soát Tự nhiên vì mục đích của con người, và văn hóa cá nhân được duy trì tốt nhất trong các điều kiện có tính ích kỷ hay trong các điều kiện xã hội. Chương này không đưa ra sự bàn luận chi tiết bởi vì kết luận nói trên chỉ mới tóm tắt sự bàn luận của các chương từ XV đến XXII, bao gồm cả Chương XXII.

Chương XXIV

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC

1. **Một sự ôn lại có tính phê phán.** Tuy chúng ta đang bàn tới triết lý giáo dục, nhưng cho tới đây chưa có bất kỳ định nghĩa nào được đưa ra cho triết học; cũng như chưa có một sự xem xét rõ ràng về bản chất của một triết lý giáo dục. Chương này được bắt đầu bằng một liệt kê tóm tắt theo thứ tự logic những vấn đề triết học có liên quan đến những bàn luận ở các phần trước. Tiếp đó, bằng các thuật ngữ triết học cụ thể hơn chúng ta sẽ đề cập qua các lý luận về nhận thức và các lý luận về đạo đức nằm trong các lý tưởng giáo dục khác nhau xét như chúng có hiệu lực trong thực tiễn.

Về mặt logic, các chương trước được chia thành ba phần. I. Các chương đầu đề cập giáo dục xét như một nhu cầu và chức năng xã hội. Mục đích của các chương này là phác những nét đại cương về giáo dục xét như một quá trình nhờ đó các nhóm xã hội duy trì sự tồn tại liên tục. Giáo dục được thấy như là một quá trình khôi phục các ý nghĩa của kinh nghiệm dựa vào một quá trình truyền dạy, quá trình này phần nào xảy ra ngẫu nhiên trong các mối quan hệ thân thiện hoặc trao đổi bình thường giữa người lớn và trẻ em, phần nào được tổ chức một cách có chủ tâm nhằm duy trì tính liên tục của xã hội. Quá trình này được quan niệm là bao hàm sự kiểm soát và tăng trưởng của cả cá nhân non nớt lẫn nhóm mà nó là thành viên.

Quan niệm nói trên là mang tính hình thức ở chỗ nó không tính đến đặc tính của nhóm xã hội – tức *loại* xã hội tự duy trì sự tồn tại của nó dựa vào giáo dục. Sau phần bàn luận tổng quát, chúng ta đã đi cụ thể vào các nhóm xã hội mang tính tiến bộ một cách có chủ đích, và các xã hội ấy nhằm tới những mối quan tâm được chia sẻ chung ngày càng đa dạng, tương phản lại với những nhóm xã hội nhắm tới sự duy trì các tập quán cố định. Với tính chất như vậy, các xã hội đó được coi là mang đặc tính dân chủ, bởi nó cho phép nhiều quyền tự do hơn cho các thành viên, và nó ý

thức được sự đòi hỏi phải duy trì trọng các cá nhân một mối hứng thú hữu thức phù hợp với đời sống liên kết, thay vì phó mặc chủ yếu cho sức mạnh của tập quán vận hành dưới sự kiểm soát của một giai cấp ưu việt. Như vậy, kiểu giáo dục thích hợp với sự phát triển của một xã hội dân chủ đã được coi một cách rõ ràng như là tiêu chí để tiếp tục phân tích kỹ hơn về giáo dục.

II. Sự phân tích dựa vào tiêu chí dân chủ được thấy là bao hàm lý tưởng về một sự liên tục tái kiến tạo và tái tổ chức lại kinh nghiệm theo cách nào đấy để tăng ý nghĩa hoặc nội dung xã hội được thừa nhận [trước đó], để tăng năng lực hành động của các cá nhân xét như những người bảo vệ mang tính điều khiển của quá trình tái tổ chức này (Xem các chương VI đến VII). Sau đó, sự phân biệt trên [tiêu chí dân chủ] đã được dùng để phác ra những tính chất của nội dung và phương pháp. Nó còn được dùng để xác định tính thống nhất giữa nội dung và phương pháp, bởi dựa trên cơ sở này [tiêu chí dân chủ], phương pháp nghiên cứu và học tập chỉ là quá trình tái tổ chức lại được điều khiển một cách hữu thức của nội dung của kinh nghiệm. Từ quan điểm trên, chúng ta đã đưa ra các nguyên tắc chính của phương pháp và nội dung học tập (các chương XIII – XIV).

III. Ngoại trừ những ý kiến phê phán tình cờ nhằm mục đích chứng minh các nguyên tắc bằng phương pháp tương phản, giai đoạn này của sự bàn luận vẫn coi tiêu chí dân chủ và việc áp dụng nó vào đời sống xã hội hiện tại là điều đương nhiên. Trong các chương sau đó (các chương từ XVIII đến XXII), chúng ta đã xem xét sự hạn chế hiện nay của việc thực hiện thực tế tiêu chí dân chủ. Các hạn chế được thấy là xuất phát từ quan niệm cho rằng kinh nghiệm bao gồm nhiều địa hạt, tức các mối hứng thú, mỗi kinh nghiệm có giá trị, vật liệu, và phương pháp riêng độc lập, mỗi kinh nghiệm kìm hãm mọi kinh nghiệm khác, và trong lĩnh vực giáo dục, nếu như chúng ta vạch được ranh giới của mỗi kinh nghiệm với các kinh nghiệm khác, chúng ta sẽ có một thứ "cân bằng quyền lực". Sau đó chúng ta đã chuyển sang phân tích những giả định khác nhau của sự chia tách nói trên. Trên phương diện thực tế, những giả định đó được thấy là có nguyên nhân từ sự phân hóa xã hội thành các giai cấp và các nhóm được phân biệt hầu như cứng nhắc – nói cách khác, nguyên nhân nằm ở sự cản trở mối quan hệ tương giao và giao tiếp đầy đủ và linh hoạt. Những sự cắt đứt tính liên tục xã hội nói trên được thấy là được đưa vào trong các phát biểu lý luận của các thuyết nhị nguyên hoặc những sự đối lập khác nhau – chẳng hạn sự đối lập giữa lao động và nhàn hạ, giữa hoạt động thực hành và hoạt

động lý thuyết, giữa con người và Tự nhiên, giữa tính cá nhân và sự liên kết, giữa văn hóa và nghề nghiệp. Tại phần thảo luận này, chúng ta thấy rằng các vấn đề khác nhau nói trên đã được phát biểu theo cách tương tự trong các hệ thống triết học cổ điển; và chúng liên quan đến những vấn đề quan trọng bậc nhất của triết học – chẳng hạn trí tuệ (hoặc tinh thần) và vật chất, thể xác và trí óc, tinh thần và thế giới, cá nhân và các mối quan hệ với người khác v.v... Chúng ta đã thấy rằng, nguyên nhân của những sự phân lìa nói trên nằm ở giả thuyết căn bản sau đây: sự cô lập trí óc ra khỏi hoạt động bao hàm các điều kiện vật chất, các cơ quan thể xác, các dụng cụ vật chất cụ thể, và các mục đích của tự nhiên. Do đó, một triết lý thừa nhận nguồn gốc, vị trí và chức năng của trí óc *bên trong* một hoạt động kiểm soát môi trường, là một sự đòi hỏi cần thiết. Như vậy chúng ta đã hoàn thành vòng khép kín và quay trở lại các quan niệm được đưa ra ở phần đầu của cuốn sách: chẳng hạn, tính liên tục sinh học giữa các động năng và bản năng của con người với các năng lượng của tự nhiên; sự phát triển của trí óc phụ thuộc vào việc tham gia vào các hoạt động hợp tác có chung mục đích; ảnh hưởng của môi trường vật chất tới môi trường xã hội thông qua mục đích sử dụng của môi trường vật chất; sự tất yếu phải sử dụng những khác biệt cá nhân về ham muốn và tư duy đối với một xã hội phát triển tiến bộ; tính thống nhất căn bản giữa phương pháp và nội dung; tính liên tục bản chất giữa mục đích và phương tiện; sự thừa nhận trí óc xét như là quá trình tư duy nhận ra và chứng minh các ý nghĩa của hành vi. Các quan niệm nói trên phù hợp với triết lý coi trí thông minh là sự tái tổ chức lại có mục đích vật liệu của kinh nghiệm, dựa vào hành động; và chúng trái ngược lại với từng triết lý nhị nguyên đã được đề cập tới.

2. Bản chất của triết học. Công việc tiếp theo của chúng ta là rút ra và làm rõ khái niệm "triết học" được nói tới trong các vấn đề nói trên. Tuy chưa định nghĩa rõ, song chúng ta đã gần như nói tới các tính chất của triết học qua các vấn đề mà nó giải quyết; và chúng ta đã chỉ ra rằng các vấn đề đó bắt nguồn từ những xung đột và khó khăn của đời sống xã hội. Những vấn đề chẳng hạn như mối quan hệ giữa tinh thần và vật chất; giữa thể xác và linh hồn; giữa tính người và bản chất tự nhiên; giữa tính cá nhân và tính xã hội; giữa lý thuyết tức "biết"và thực hành, tức "làm". Khi phát biểu các vấn đề trên, các hệ thống triết học ghi lại những nét đặc trưng và những khó khăn của thực tiễn xã hội đương thời. Các hệ thống triết học đó giúp chúng ta hiểu được con người đã đi đến chỗ suy nghĩ gì, nhờ vào đặc tính của kinh

nghiệm hiện hành của họ, về Tự nhiên, về bản thân họ, và về thực tại mà họ cho rằng chứa đựng hoặc điều khiển cả Tự nhiên lẫn bản thân họ.

Vậy thì, chúng ta có thể cho rằng, các cách định nghĩa về triết học đều thường bao hàm tính toàn bộ, tính tổng quát, và tính cứu cánh nào đó của cả nội dung lẫn phương pháp. Đối với nội dung, triết học là một nỗ lực *hiểu toàn bộ* – nghĩa là, tập hợp các đặc điểm khác nhau của thế giới và đời sống vào một cái toàn bộ duy nhất bao gồm tất cả, cái toàn bộ ấy phải là một cái thống nhất hoặc phải quy giản vô số các đặc điểm khác nhau thành một số lượng nhỏ các nguyên tắc cuối cùng, như trong trường hợp của các hệ thống nhị nguyên. Trên phương diện thái độ của triết gia và những ai đồng tình với các kết luận của triết gia, có sự cố gắng đạt được một cái nhìn thống nhất, nhất quán và trọn vẹn nhất về kinh nghiệm. Khía cạnh này được diễn đạt trong từ “triết học”– yêu mến cái biết. Hễ khi nào triết học được nhìn nhận nghiêm túc thì bao giờ người ta cũng thừa nhận triết học nghĩa là việc đạt tới một cái biết gây ảnh hưởng tới cách sống. Hãy xem sự thực rằng hầu hết các trường phái triết học thời cổ đại đều đồng thời là những phương châm sống có hệ thống, những ai chấp nhận những nguyên tắc của các triết học đó thì đều trung thành với những phương thức ứng xử riêng biệt nào đó; hãy xem mối liên hệ mật thiết giữa triết học và thần học của nhà thờ La Mã ở vào thời Trung cổ, mối liên hệ thường xuyên giữa triết học với các mối quan tâm tôn giáo, và mối liên hệ giữa triết học với những đấu tranh chính trị khi đất nước lâm vào khủng hoảng.

Mối liên hệ trực tiếp và mật thiết nói trên giữa triết học và một cách nhìn về đời sống hiển nhiên khiến cho triết học được phân biệt với khoa học. Hiển nhiên, các sự kiện và nguyên lý riêng của khoa học bao giờ cũng ảnh hưởng tới cách ứng xử. Chúng gợi ý điều gì nên làm và điều gì không nên làm, và cung cấp phương tiện để thực hiện. Khi khoa học không đơn thuần hàm nghĩa một sự thuật lại những sự kiện cụ thể về thế giới đã được khám phá, mà nó hàm nghĩa một *thái độ phổ biến* trước thế giới đó – để phân biệt với những sự chuyên môn phải làm – khi ấy khoa học hòa làm một với triết học. Bởi một xu hướng ứng xử cơ bản không phải là một thái độ trước điều này hoặc điều khác, thậm chí không phải là một thái độ trước tổng số gộp lại những sự đã biết, mà đó là một thái độ trước những mối lưu tâm chi phối cách ứng xử.

Vì thế, triết học không thể được định nghĩa đơn thuần từ khía cạnh của nội dung. Vì lý do này, những khái niệm như tính tổng quát, tính toàn

bộ, và tính cứu cánh hầu như chỉ dễ dàng được định nghĩa từ khía cạnh của xu hướng ứng xử trước thế giới mà các khái niệm đó bao hàm. Hiểu theo mọi nghĩa đen và nghĩa mang tính định lượng, các từ ngữ nói trên không áp dụng được vào nội dung của tri thức, bởi tính trọn vẹn và tính cứu cánh là nằm ngoài vấn đề. Ngay chính bản chất của kinh nghiệm xét như một quá trình đang xảy ra, luôn thay đổi, không cho phép. Hiểu theo nghĩa ít nghiêm ngặt hơn, các từ ngữ đó thích hợp với *khoa học* hơn là với triết học. Bởi hiển nhiên để khám phá các sự kiện của thế giới, chúng ta phải tìm đến toán học, vật lý, hóa học, sinh học, nhân chủng học, lịch sử v.v.., chứ không tìm đến triết học. Khoa học có nhiệm vụ tuyên bố những tổng quát hóa nào về thế giới này là có thể đứng vững và cụ thể đó là những sự tổng quát hóa nào. Nhưng khi chúng ta đặt câu hỏi rằng khám phá khoa học đòi hỏi chúng ta phải tìm ra *loại* xu hướng hành động lâu bền nào trước thế giới, khi ấy chúng ta đang nêu một câu hỏi triết học.

Xét từ quan điểm trên, "toàn bộ" không có nghĩa là công việc vô vọng của một phép cộng về lượng. Đúng hơn đó nghĩa là *tính nhất quán* của phương thức phản ứng trong mối liên quan với tính đa dạng của các sự kiện xảy ra. Hiểu theo nghĩa đen, nhất quán không có nghĩa là đồng nhất; bởi chẳng có điều gì giống hệt nhau lại xảy ra hai lần, nên một sự lặp lại chính xác một phản ứng bao giờ cũng đòi hỏi sự điều chỉnh nào đó. Tính toàn bộ nghĩa là tính liên tục – sự tiếp tục một thói quen hành động cũ nhưng với sự điều chỉnh cần thiết để làm cho nó duy trì và phát triển. Tính toàn bộ thay vì nghĩa là một kiểu hành động trọn vẹn được đề ra sẵn, thì nó lại có nghĩa là việc duy trì sự ổn định của vô số các hành động khác nhau, để cho mỗi hành động vay mượn và đem lại ý nghĩa cho mọi hành động khác. Bất kỳ ai có đầu óc cởi mở và dễ dàng tiếp nhận tri giác mới mẻ, và người ấy có khả năng tập trung sự chú ý và óc phán đoán để liên kết các tri giác đó lại với nhau, thì trong chừng mực ấy người đó có một khuynh hướng triết học. Hiểu theo một trong những nghĩa thông thường, triết học có nghĩa là thái độ tự chủ và ngoan cường chịu đựng bất chấp khó khăn và mất mát; thậm chí, triết học còn được cho là một khả năng bình thản chịu đựng đau khổ. Ý nghĩa trên là một ảnh hưởng từ triết lý Khắc kỷ[49] hơn là một thuộc tính của triết học nói chung. Nhưng bất kỳ cách hiểu nào cũng đều là đúng chừng nào mà nó thừa nhận rằng tính toàn bộ đặc trưng của triết học là khả năng học hỏi hoặc khả năng rút ra ý nghĩa thậm

[49] Triết lý Khắc kỷ (Stoicism) được truyền bá đầu tiên bởi Zenon (333-264 trước Công nguyên).

chí từ những thay đổi không dễ chịu của kinh nghiệm và biến điều học được thành khả năng tiếp tục duy trì việc học hỏi. Có thể dùng cách tương tự để giải thích tính tổng quát và tính cứu cánh của triết học. Hiểu theo nghĩa đen, tổng quát và cứu cánh là những đòi hỏi vô lý; chúng cho thấy tính điên rồ. Tuy nhiên, tính cứu cánh không có nghĩa rằng kinh nghiệm đã kết thúc và hoàn thành, mà nó có nghĩa là xu hướng thâm nhập vào các cấp độ sâu sắc hơn của ý nghĩa – đi xuống bên dưới bề mặt để tìm ra mối liên hệ của mọi sự kiện hoặc đối tượng, và bền bỉ làm công việc đó. Tương tự, thái độ triết học bao giờ cũng mang tính tổng quát hiểu theo nghĩa nó trái ngược lại với việc coi mọi sự là tồn tại biệt lập; nó gắng đặt một hành động vào trong hoàn cảnh – là cái làm thành ý nghĩa của hành động.

Sẽ là có ích nếu liên tưởng triết học với tư duy xét như nó được phân biệt với tri thức. Tri thức, tức nhận thức có cơ sở vững chắc, là khoa học; tri thức là các đối tượng đã được ổn định, đã được sắp xếp có trật tự, có thể giải quyết dựa vào lý tính. Tư duy, trái lại, lại liên quan đến cái sẽ xảy ra. Nó xuất hiện khi có một tình huống gây ra lo lắng và nó nhắm tới việc khắc phục tình trạng phá vỡ yên tĩnh đó. Triết học là tư duy xem cái đã biết đòi hỏi ở ta điều gì – tức tư duy về thái độ phản ứng trước sự đòi hỏi của cái đã biết. Triết học là một quan niệm về điều có thể xảy ra, chứ không phải sự ghi lại sự kiện đã hoàn thành. Vì thế, triết học là mang tính giả thuyết, giống như mọi tư duy. Nó là một nhiệm vụ phải hoàn thành – là điều gì đó phải làm thử. Giá trị của triết học không nằm ở việc cung cấp các giải pháp (là điều chỉ đạt được bằng hành động), mà nằm ở việc xác định rõ các trở ngại và đề xuất các phương pháp giải quyết chúng. Hầu như có thể coi triết học là tư duy đã trở nên có ý thức được về chính nó – đã khái quát hóa vị trí, chức năng, và giá trị của nó trong kinh nghiệm.

Nói cụ thể hơn, sự đòi hỏi về một thái độ "toàn bộ" nảy sinh bởi vì có sự cần thiết phải tích hợp các mối hứng thú xung đột với nhau trong đời sống vào trong hành động. Khi các mối hứng thú tỏ ra quá hời hợt đến nỗi chúng dễ dàng lẫn vào nhau, hoặc khi chúng chưa đủ hình thành để xung đột với nhau, khi ấy không thể nhận ra nhu cầu về triết học. Nhưng khi mối quan tâm khoa học xung đột với, chẳng hạn, tôn giáo, hoặc kinh tế xung đột với khoa học hoặc thẩm mỹ, hoặc khi mối lo ngại bảo thủ về trật tự bị xung đột với mối quan tâm tiến bộ về tự do, hoặc khi tinh thần thiết chế va chạm với tính cá thể, khi ấy có sự kích thích phải tìm ra điểm nhìn toàn diện hơn để tập hợp các bất đồng trên lại với nhau, và khôi phục lại tính nhất quán và tính liên tục của kinh nghiệm. Thông thường, những

mâu thuẫn nói trên được cá nhân tự mình giải quyết; phạm vi xung đột của các mục tiêu là giới hạn, nên một cá nhân có thể tự mình tìm ra những điều chỉnh đại khái. Những triết lý đơn giản như vậy cũng đích thực là triết lý và thường là thỏa đáng. Nhưng chúng không dẫn đến các hệ thống triết học. Hệ thống triết học xuất hiện khi các yêu sách mâu thuẫn nhau của các lý tưởng về ứng xử gây tác động tới cộng đồng xét như một cái toàn thể, và khi nhu cầu về tái điều chỉnh là có tính phổ biến.

Những đặc điểm nói trên lý giải một số điều thường được đưa ra như là lý do phản đối lại triết học, chẳng hạn như vai trò của suy đoán cá nhân trong triết học, tính đa dạng gây tranh cãi của triết học, và sự thực rằng triết học có vẻ như quan tâm lặp lại tới những câu hỏi hầu như giống nhau được phát biểu theo cách khác nhau. Toàn bộ các điều nói trên rõ ràng là đặc trưng của các triết học hầu như liên quan đến lịch sử. Nhưng chúng không phải là những lý do phản đối lại triết học, đúng hơn chúng là những lý do phản đối lại bản chất con người, và thậm chí chống lại thế giới mà ở đó bản chất con người được hình thành. Nếu như có tồn tại những điều thực sự không xác quyết trong đời sống, thì các triết học buộc phải phản ánh sự không xác quyết ấy đó. Nếu như có những chẩn đoán khác nhau về nguyên nhân của một khó khăn, và có những đề xuất giải quyết khác nhau; nghĩa là, nếu như, sự xung đột của các mối hứng thú ít nhiều được thể hiện trong các nhóm con người khác nhau, khi ấy không thể tránh khỏi có những triết lý bất đồng với nhau. Đối với cái đã xảy ra, toàn bộ những gì cần thiết là bằng chứng đầy đủ là có thể đem lại sự nhất trí và xác quyết. Bản thân sự việc đã là mang tính xác quyết. Song, liên quan đến sự "nên làm thế nào thì là khôn ngoan" trong một tình huống phức tạp, khi ấy tranh cãi là khó tránh khỏi chính bởi vì bản thân sự việc ấy vẫn còn chưa được xác định chắc chắn. Người ta không thể đòi hỏi một giai cấp thống trị đang sống nhàn hạ phải có cùng triết lý sống với những người đang phải chật vật để tồn tại. Nếu người giàu và người nghèo có chung xu hướng ứng xử căn bản giống nhau trước cuộc đời, thì điều đó hoặc là giả dối hoặc là thiếu nghiêm túc. Một cộng đồng chẳng còn thời gian rảnh rỗi ngoài thời gian dành cho các việc làm nghề nghiệp, bận rộn với kinh doanh và buôn bán, thì cộng đồng ấy không bao giờ có chung cách nhìn nhận về các nhu cầu và điều kiện của đời sống giống như một nơi khác có văn hóa thẩm mỹ cao và có ít hoạt động lợi dụng máy móc các năng lượng của Tự nhiên. Khi gặp phải khủng hoảng, một nhóm xã hội có lịch sử tồn tại khá liên tục sẽ có phản ứng tinh thần rất khác với một nhóm xã hội đã từng trải qua cơn

qua cơn sốc của những đổ vỡ đột ngột. Ngay cho dù các dữ kiện đang tồn tại là như nhau, chúng vẫn được đánh giá khác nhau. Nhưng các loại kinh nghiệm đặc trưng của những kiểu đời sống khác nhau lại ngăn cản không cho ngay chính các dữ kiện như nhau nói trên xuất hiện, cũng như chúng dẫn đến một hệ thống khác nhau của các giá trị. Liên quan đến tính giống hệt nhau của các vấn đề, sự giống hệt nhau đó thường là vấn đề của vẻ bề ngoài hơn là của thực tế, bởi điều sau đây: các tranh luận cũ được thể hiện bằng những từ ngữ của những sự phức tạp đương đại. Nhưng trên một số khía cạnh căn bản, các tình huống khó khăn của đời sống đôi khi tái diễn nguyên vẹn và chúng chỉ thay đổi khi xuất hiện sự thay đổi của hoàn cảnh xã hội, trong đó có sự phát triển của các môn khoa học.

Sự kiện rằng vấn đề triết học nảy sinh bởi những khó khăn trong thực tiễn xã hội được cảm nhận một cách phổ biến và rộng rãi đã bị che đậy bởi vì triết gia đã trở thành một tầng lớp chuyên gia, họ sử dụng một ngôn ngữ chuyên môn khác với vốn từ vựng được dùng để phát biểu những khó khăn trực tiếp. Nhưng khi một hệ thống triết học trở nên có vai trò ảnh hưởng, khi ấy bao giờ chúng ta cũng có thể nhận ra mối liên hệ giữa triết học với một sự xung đột của các mối hứng thú đòi hỏi kế hoạch điều chỉnh xã hội nào đó. Tại thời điểm này, mối liên hệ mật thiết giữa triết học và giáo dục bộc lộ ra ngoài. Trên thực tế, giáo dục cung cấp một vị trí thuận lợi để thâm nhập vào "cái con người", để phân biệt với "cái kỹ thuật", ý nghĩa của các bàn luận triết học. Người nghiên cứu triết học "trong tự bản chất của triết học" thì bao giờ cũng có nguy cơ coi triết học hầu như là bài tập trí tuệ đòi hỏi tính chính xác và nghiêm ngặt – coi triết học là điều gì đó được nói ra bởi các triết gia và chỉ liên quan đến riêng họ. Nhưng khi vấn đề triết học được tiếp cận từ phía kiểu xu hướng tinh thần tương ứng với chúng, hoặc từ phía những khác biệt do tác động của triết học gây ra trong thực tiễn giáo dục, khi ấy các tình huống-đời sống do chúng phát biểu sẽ không bao giờ trở nên xa vời. Nếu một lý luận không tạo được sự thay đổi trong nỗ lực giáo dục, lý luận đó ắt là giả tạo. Điểm nhìn của giáo dục cho phép nhìn thẳng vào các vấn đề triết học ở nơi chúng xuất hiện và phát triển mạnh, ở nơi chúng "cảm thấy như ở nhà", ở nơi mà sự chấp nhận hay vứt bỏ tạo ra sự khác biệt trong thực tiễn.

Nếu chúng ta sẵn sàng quan niệm giáo dục như là quá trình đào tạo các xu hướng căn bản, xu hướng tinh thần và xu hướng tình cảm, trước Tự nhiên và đồng loại, thì triết học có thể được định nghĩa như là *lý luận chung của giáo dục*. Trừ phi một triết học vẫn còn duy trì tính chất biểu

trưng – hoặc ngôn từ – hoặc trừ phi nó là một thú đam mê tình cảm dành cho một số ít hoặc nó chỉ là giáo điều tùy tiện đơn thuần, việc kiểm tra lại kinh nghiệm quá khứ và hệ thống các giá trị của kinh nghiệm quá khứ phải đem lại kết quả trong cách ứng xử. Vận động quần chúng, tuyên truyền, hành động luật pháp và chính quyền có thể tạo ra sự thay đổi về xu hướng mà một triết học chỉ ra, song chỉ trong chừng mực nếu như các hoạt động đó là mang tính giáo dục – nghĩa là, trong chừng mực chúng làm thay đổi các thái độ tinh thần và đạo đức. Các phương pháp như vậy dù có tốt thế nào đi nữa vẫn không đem lại kết quả mong muốn bởi sự thực rằng chúng được áp dụng cho những người đã có các thói quen được hình thành hầu như vững chắc, trong khi đó giáo dục trẻ em lại có một phạm vi hoạt động thuận lợi và tự do hơn. Mặt khác, nhiệm vụ của nhà trường dễ trở thành một công việc dựa vào kinh nghiệm và đơn điệu nếu như các mục tiêu và phương pháp không được cổ vũ bởi một cái nhìn phóng khoáng và đầy thiện cảm về vị trí của giáo dục trong đời sống đương thời xét như đó là cái mà triết học có nhiệm vụ phải đem lại.

Khoa học thực chứng bao giờ cũng bao hàm *hầu hết* các mục đích mà cộng đồng muốn đạt được. Nếu bị tách rời khỏi các mục đích như vậy, khoa học sẽ không cần biết phát minh của nó được dùng để chữa bệnh hay làm lan truyền bệnh; phát minh của nó đem lại thêm phương tiện để duy trì đời sống hay để sản xuất ra vật liệu chiến tranh nhằm tiêu diệt đời sống. Nếu xã hội quan tâm đến điều này chứ không phải điều kia, khoa học sẽ chỉ ra phương pháp để đạt được điều đó. Như vậy, triết học có nhiệm vụ kép: phê phán các mục tiêu hiện hữu liên quan đến hiện trạng của khoa học, chỉ ra những giá trị đã trở nên không còn dùng vào việc điều khiển các nguồn lực mới, chỉ ra những giá trị nào là mang tính tình cảm đơn thuần bởi không có phương tiện nào để thực hiện chúng; và [nhiệm vụ thứ hai], giải thích các thành tựu của khoa học chuyên ngành trong mối liên quan giữa chúng với nỗ lực trong tương lai của xã hội. Triết học không thể thực hiện thành công bất kỳ công việc nào nói trên nếu như giáo dục không có hai nhiệm vụ tương tự: "phải làm gì" và "không được làm gì". Bởi lý luận triết học không có cây đèn thần của Aladin, nó không thể ra lệnh cho xuất hiện ngay lập tức các giá trị do nó xây dựng về mặt lý luận. Ở các nghề nghiệp cơ khí, khoa học đã trở thành các phương pháp quản lý để sao cho sử dụng được năng lượng của sự vật vào các mục tiêu đã được thừa nhận. Ở nghề nghiệp giáo dục, triết học có thể tạo ra các phương pháp sử dụng các năng lượng của con người phù hợp với các quan niệm nghiêm túc và có

suy nghĩ về đời sống. Giáo dục là phòng thí nghiệm ở đó sự độc đáo của triết học trở nên cụ thể và được chứng minh.

Việc triết học của châu Âu (nằm trong số các triết học của Thành Athens) đã bắt nguồn từ đòi hỏi trực tiếp của những vấn đề giáo dục, là điều gợi cho chúng ta sự suy nghĩ. Lịch sử thời kỳ đầu của triết học do người Hy Lạp đem tới Tiểu Á và Italia, trong chừng mực liên quan đến phạm vi của các đề tài của nó, chủ yếu là một chương của lịch sử khoa học hơn là của triết học theo cách hiểu ngày nay về từ "triết học". Triết học đó đã coi thiên nhiên là đề tài nghiên cứu, và nó tìm hiểu xem mọi vật được hình thành và biến đổi như thế nào. Sau này các giáo sư lưu động, còn được gọi là các nhà ngụy biện[50], đã bắt đầu áp dụng kết quả và phương pháp của các triết học tự nhiên vào nghiên cứu về con người.

Khi các nhà ngụy biện, nhóm các nhà sư phạm chuyên nghiệp đầu tiên tại châu Âu, giảng dạy cho thanh niên về đức hạnh, nghệ thuật chính trị, và quản lý thành phố [thành phố có chủ quyền như một nước] và gia đình, triết học bắt đầu giải quyết mối quan hệ giữa cá nhân với vũ trụ, với giai tầng hoặc nhóm nào đó; mối quan hệ giữa con người và Tự nhiên, giữa truyền thống và phê phán, giữa nhận thức và hành động. Các nhà ngụy biện đặt câu hỏi rằng, liệu đức hạnh, sự xuất sắc được chứng tỏ trong bất kỳ lĩnh vực nào, có thể học được không? Học là gì? Học buộc phải có quan hệ với nhận thức. Vậy, nhận thức là gì? Bằng cách nào để đạt được sự nhận thức? Dựa vào các giác quan hay dựa vào học truyền tay, hoặc dựa vào lý tính đã qua rèn luyện chuẩn bị về logic? Bởi học tức là *đi đến chỗ trở nên* biết, cho nên nó bao hàm một quá trình đi từ ngu muội đến hiểu biết, từ thiếu đến đủ, từ khiếm khuyết đến hoàn hảo, từ không đến có, để diễn đạt theo cách của người Hy Lạp. Bằng cách nào một giai đoạn quá độ đó có thể xảy ra? Liệu sự thay đổi, sự "trở thành", sự phát triển có diễn ra thực sự và nếu có, nó diễn ra như thế nào? Và giả sử các câu hỏi nói trên đã được giải đáp, [vậy] đâu là mối quan hệ giữa dạy học, sự hiểu biết và đức hạnh?

Câu hỏi cuối làm hé lộ vấn đề về mối quan hệ giữa lý tính và hành động, giữa lý thuyết và thực hành, bởi đức hạnh đương nhiên trú ngụ trong hành động. Phải chăng "nhận thức", hoạt động của lý tính, không phải là thuộc tính cao quý nhất của con người? Và do đó bản thân hoạt động của

---

[50] Vào nửa sau thế kỷ V trước Công nguyên, có một làn sóng các nhà trí thức tại các thuộc địa của Hy Lạp đã tới Athens để dạy học. Họ sử dụng thuật hùng biện và tự gọi mình là nhà ngụy biện. Từ ngữ "nhà ngụy biện" có nghĩa là một người có học thức và tài năng.

trí tuệ đơn thuần không phải là sự xuất chúng nhất, so với nó, các đức tính thuận hòa với đồng loại và cách sinh hoạt của công dân chỉ là thứ yếu? Hoặc giả, mặt khác, liệu có phải sự hiểu biết trí tuệ được ca ngợi quá đáng chẳng qua chỉ là sự tự phụ rỗng tuếch và hão huyền, nó làm đồi bại tính cách và phá hủy sợi dây ràng buộc con người với nhau trong đời sống cộng đồng? Phải chăng cuộc sống thích nghi ngoan ngoãn với thói quen tập quán lại không phải là cuộc sống duy nhất đúng bởi nó duy nhất hợp với đạo đức? Và phải chăng nền tân giáo dục không phải là kẻ thù của tư cách công dân tốt, bởi vì nó đặt ra một chuẩn mực thực tế đối địch lại với các truyền thống vững chắc của cộng đồng?

Sau hai hoặc ba thế hệ, những câu hỏi như vậy đã không còn giữ được mối liên hệ thực tế ban đầu giữa nó với giáo dục và chúng đã được bàn luận tới vì lợi ích của riêng chúng; nghĩa là, các câu hỏi đó được coi là những vấn đề của triết học xét như một ngành nghiên cứu độc lập. Nhưng sự thực rằng dòng chảy của tư tưởng triết học châu Âu đã xuất hiện với tư cách một lý luận về phương pháp giáo dục vẫn là sự xác nhận hùng hồn về mối liên hệ mật thiết giữa triết học và giáo dục. "Triết lý giáo dục" không phải là sự áp dụng các tư tưởng có sẵn từ bên ngoài vào một hệ thống thực hành có nguồn gốc và mục đích khác biệt về cơ bản: triết lý giáo dục chỉ đơn giản là sự phát biểu rõ ràng về các vấn đề của sự đào tạo các thói quen tinh thần và đạo đức đúng đắn trong mối liên quan đến những trở ngại nằm trong đời sống xã hội đương thời. Vậy thì, có thể định nghĩa "triết lý" một cách sâu sắc nhất như sau: triết lý là lý luận giáo dục xét trên các phương diện phổ biến nhất.

Như vậy, việc tái kiến tạo hệ thống triết lý, tái kiến tạo nền giáo dục, và tái kiến tạo các lý tưởng xã hội và các phương pháp, đi song hành với nhau. Nếu việc tái kiến tạo nền giáo dục là một đòi hỏi đặc biệt vào thời điểm hiện nay, nếu như sự đòi hỏi đó khiến cho việc xem xét lại những quan niệm cơ bản của các hệ thống triết học truyền thống là điều cấp thiết, thì đó là bởi vì đời sống xã hội đã có những đổi thay triệt để xảy ra đồng thời với tiến bộ của khoa học, cuộc cách mạng công nghiệp, và sự phát triển của nền dân chủ. Những thay đổi thực tiễn như vậy không thể xảy ra mà không đòi hỏi một sự cải cách nền giáo dục để đáp ứng các thay đổi, mà không dẫn dắt con người tới chỗ đặt câu hỏi đâu là những quan niệm và lý tưởng nằm trong những thay đổi xã hội đó, và cần thiết phải thay đổi những quan niệm và lý tưởng nào được thừa hưởng từ các nền văn hóa khác trong quá khứ. Chúng ta đã ngẫu nhiên đề cập trong suốt cuốn sách này, và đề cập

một cách rõ ràng ở các chương cuối, chính những vấn đề nói trên xét như chúng tác động tới mối quan hệ giữa tinh thần và thể xác, lý thuyết và thực hành, con người và Tự nhiên, cá nhân và xã hội v.v... Trong các chương cuối cùng, chúng ta sẽ tổng kết những vấn đề tranh luận tại các chương trước liên quan đến hai vấn đề sau: một, triết lý về nhận thức, và sau đó là triết lý về đạo đức.

Tóm lại, sau một sự xem xét lại để nêu bật những vấn đề triết học nằm trong các bàn luận ở các chương trước, triết lý được định nghĩa là lý luận chung của giáo dục. Triết học được tuyên bố là một hình thức của tư duy, giống như mọi tư duy, nó xuất hiện khi có sự không xác quyết về nội dung của kinh nghiệm, nó nhắm tới việc định vị tính chất của tính rắc rối và nêu các giả thuyết nhằm làm sáng tỏ rắc rối đó cho tới khi được chứng minh bằng hành động. Dấu hiệu để phân biệt tư duy triết học nằm ở chỗ những điều không xác tín mà nó phải giải quyết được tìm thấy trong các điều kiện và mục đích xã hội phổ biến, về bản chất tính không xác tín là một sự xung đột giữa mối hứng thú đã ổn định và những yêu sách của thiết chế. Bởi vì phương cách duy nhất để điều chỉnh hài hòa các xu hướng đối lập nhau là dựa vào sự biến đổi về xu hướng tình cảm và trí tuệ, vì thế triết học lập tức là một sự phát biểu tường minh về những mối hứng thú khác nhau của đời sống và đề xuất những quan điểm và phương pháp đem lại sự cân bằng tốt hơn cho các mối hứng thú. Bởi vì giáo dục là quá trình có thể đem lại sự thay đổi cần thiết, chứ giáo dục không tiếp tục tồn tại đơn thuần như một giả thuyết về điều nó khao khát, cho nên chúng ta có lý do để cho rằng phát biểu sau đây là đúng: triết lý là lý luận giáo dục xét như một thực tiễn được thực hiện một cách có chủ tâm.

Chương XXV

NHỮNG LÝ LUẬN VỀ NHẬN THỨC

1. Tính liên tục *đối lại* với thuyết nhị nguyên. Ở các chương trước của cuốn sách này, chúng ta đã phê phán một số lý luận về nhận thức. Mặc dù giữa các lý luận đó có những khác biệt, song chúng đều giống nhau ở khía cạnh căn bản khiến chúng tương phản lại với lý luận đã được khẳng định cho tới lúc này. Lý luận sau thừa nhận *tính liên tục*; các lý luận trước hoặc phát biểu rõ hoặc ngụ ý những sự phân hóa, phân lìa hoặc đối lập căn bản nào đó, được gọi bằng danh từ chuyên môn "thuyết nhị nguyên". Chúng ta đã thấy rằng, những quan niệm phân chia đó có nguồn gốc từ sự phân biệt cứng nhắc giữa các nhóm và tầng lớp trong một xã hội: chẳng hạn sự phân biệt giữa người giàu và người nghèo, giữa đàn ông và phụ nữ, quý phái và tiện dân, kẻ cai trị và người bị trị. Những rào cản này có nghĩa là không có sự giao tiếp dễ dàng và tự do. Hiểu theo cách khác, sự thiếu vắng giao tiếp đó đã tạo ra những kiểu kinh nghiệm-sinh hoạt khác nhau, mỗi một kiểu kinh nghiệm-sinh hoạt như vậy lại có nội dung, mục tiêu, và chuẩn mực giá trị riêng biệt. Với tính chất như vậy, mọi hoàn cảnh xã hội đều không tránh khỏi được phát biểu bằng một triết lý nhị nguyên, nếu như triết học là sự giải thích trung thực về kinh nghiệm. Khi triết lý đó vượt ra ngoài ranh giới của thuyết nhị nguyên – giống như rất nhiều triết lý khác đã mắc phải như vậy về hình thức – nó chỉ có thể tồn tại bằng cách kêu gọi đến cái gì đó cao cấp hơn bất kỳ mọi thứ được tìm thấy trong kinh nghiệm, bằng cách chạy trốn vào vương quốc tiên nghiệm nào đó. Và trong khi phủ nhận tính nhị nguyên trên danh nghĩa, các lý luận như vậy lại khôi phục lại thuyết nhị nguyên trong thực tế, bởi họ dừng lại ở một sự phân chia sự vật của thế giới này như sau: các biểu hiện bên ngoài đơn thuần và một bản chất không thể tiếp cận của thực tại không thể tiếp cận.

Chừng nào những phân chia nhị nguyên nói trên còn tiếp tục tồn tại và xuất hiện thêm những phân chia khác nữa, chừng đó mỗi sự phân chia đó

còn để lại ảnh hưởng tới hệ thống giáo dục, cho đến khi kiểu giáo dục ấy, xét như một tổng thể, trở thành nơi giữ lại các mục đích và phương pháp khác nhau. Hậu quả là sự ra đời của một kiểu kiểm soát và cân bằng các nhân tố và giá trị tồn tại độc lập, như đã được đề cập (Xem Chương XVIII). Phần bàn luận này chỉ đơn thuần trình bày bằng thuật ngữ triết học những quan niệm đối lập trong lý luận về nhận thức.

Trước hết, có sự đối lập giữa nhận thức duy nghiệm và nhận thức dựa vào lý tính cao cấp hơn. Loại nhận thức thứ nhất gắn với những vấn đề hằng ngày, nó phục vụ mục đích của các cá nhân bình thường không có các theo đuổi trí tuệ chuyên môn, nó đưa các ham muốn của anh ta vào trong kiểu mối liên hệ có thể thừa nhận với môi trường trực tiếp. Với tính chất như vậy, nhận thức duy nghiệm bị đánh giá thấp, nếu không muốn nói là bị khinh miệt, bị coi là thuần túy thực dụng, không mang ý nghĩa văn hóa. Nhận thức duy lý tính thì được cho là chạm tới thực tại một cách thực chất và liên quan đến trí tuệ; nó được tìm kiếm vì lợi ích của chính nó và một cách thích đáng để đi tới nhận thức lý luận thuần túy, chứ không bị giảm giá trị vì được đem áp dụng vào hành vi. Trên phương diện xã hội, sự phân biệt nói trên tương ứng với sự phân biệt giữa trí tuệ của các tầng lớp lao động và trí tuệ của tầng lớp có học vấn xa rời mối bận tâm về sinh kế.

Trên phương diện triết học, sự đối lập trên lại chuyển thành sự đối lập giữa cái đặc thù và cái phổ quát. Kinh nghiệm là tổng số của các cái đặc thù hầu như tách rời nhau, hiểu biết về mỗi đặc thù đó phải được thực hiện độc lập. Lý tính làm việc với cái phổ quát, nguyên lý, định luật phổ biến nằm ở bên trên mớ hỗn độn của các cái đặc thù cụ thể. Trong lĩnh vực giáo dục, người ta cho rằng học sinh phải học, một mặt, vô số kiến thức cụ thể, mỗi kiến thức tồn tại tự nó, và mặt khác, chúng phải làm quen với một số lượng nào đó các định luật và mối quan hệ phổ biến. Môn địa lý, theo cách dạy thường thấy, minh họa cho điều thứ nhất; toán học, vượt ra ngoài những kiến thức cơ bản về tính toán, minh họa cho điều sau. Vì tất cả những mục đích thực tế, chúng là hai thế giới độc lập.

Một sự đối lập khác được ám chỉ bởi hai nghĩa của từ "learning" [kiến thức, học]. Một mặt, từ "learning" nghĩa là tổng số những gì đã biết xét như được truyền lại từ thế hệ này cho thế hệ khác qua sách vở và những người có học vấn. Nó là cái đến từ bên ngoài, một sự tích lũy các hiểu biết giống như thể người ta chất hàng hóa cụ thể vào trong một nhà kho. Chân lý tồn tại sẵn ở một nơi nào đó. Khi đó học tức là quá trình một cá nhân lấy thứ gì đó trong nhà kho. Mặt khác, từ "learning" lại có nghĩa là điều gì đó

mà cá nhân *làm* trong quá trình học. Đó là một việc làm chủ động, được thực hiện một cách cá nhân. Ở đây thuyết nhị nguyên thể hiện ở sự đối lập giữa tri thức xét như cái đến từ bên ngoài, hoặc như thường được gọi, nó là cái mang tính khách quan, và nhận thức xét như là cái gì đó thuộc về bên trong thuần túy, có tính chủ quan, thuộc về tâm hồn. Một mặt, có một số lượng lớn chân lý có sẵn, mặt khác có một trí óc có sẵn và được trang bị một khả năng "nhận thức" – giá như trí óc chỉ cần đem khả năng đó ra sử dụng, nhưng thật kỳ lạ là nó lại thường miễn cưỡng làm điều đó. Trong lĩnh vực giáo dục, thuyết nhị nguyên này rơi vào sự phân lìa giữa nội dung và phương pháp. Trên phương diện xã hội, thuyết nhị nguyên liên quan đến điều sau đây: sự phân biệt giữa bộ phận của đời sống lệ thuộc vào uy quyền và một bộ phận khác ở đó các cá nhân được tự do phát triển.

Một thuyết nhị nguyên khác nữa liên quan đến sự phân biệt giữa chủ động và thụ động trong nhận thức. Người ta thường cho rằng, con người nhận thức được những điều thuần túy duy nghiệm và thuần túy vật chất bằng cách tiếp nhận các ấn tượng. Bằng cách nào đó, các sự vật vật chất tự đóng dấu lên trí óc hoặc tự tìm đến ý thức bằng con đường của các cơ quan tri giác. Trái lại, nhận thức duy lý tính và nhận thức về những điều thuộc về linh hồn thì được cho là bắt nguồn từ hoạt động khởi phát ở bên trong trí óc, một hoạt động được duy trì tốt hơn nếu như nó được tách rời hoàn toàn với sự đụng chạm "dơ bẩn" của các giác quan và các đối tượng bên ngoài. Trong lĩnh vực giáo dục, sự phân biệt trên thể hiện rất rõ ở điều sau đây: sự phân biệt giữa huấn luyện tri giác, bài học trực quan và bài tập trong phòng thí nghiệm, và các khái niệm thuần túy chứa đựng trong sách vở và người ta cho rằng chúng được lĩnh hội nhờ "đầu ra" thần kỳ nào đó của khả năng tinh thần. Trên phương diện xã hội, nó thể hiện ở sự phân biệt giữa những người bị ràng buộc bởi mối quan tâm trực tiếp tới hoàn cảnh và những người được rảnh rang vun bồi trí tuệ cho bản thân.

Một sự đối lập phổ biến khác được cho là tồn tại giữa trí năng và xúc cảm. Xúc cảm được quan niệm là mang tính cá nhân và riêng tư thuần túy, chúng chẳng có liên hệ gì với công việc của trí thông minh thuần túy trong khi nhận thức các sự kiện và chân lý – ngoại trừ có lẽ duy nhất cảm xúc hiếu kỳ của trí óc. Trí năng là một nguồn soi sáng thuần túy; xúc cảm là một sức nóng phá vỡ sự yên tĩnh. Trí óc hướng ra bên ngoài để tìm kiếm chân lý; xúc cảm quay vào trong để tìm kiếm những cân nhắc lợi hại riêng tư. Như vậy, chúng ta đã có sự coi nhẹ hứng thú trong giáo dục một cách có hệ thống, như đã được lưu ý, thêm vào đó, trong thực tế đối với hầu hết

học sinh chúng ta đã buộc phải cầu viện đến các phần thưởng và hình phạt xa lạ và chẳng liên quan gì để làm cho cá nhân có một trí óc (hệt như quần của anh ta có một chiếc túi vậy) phải vận dụng trí óc của mình vào những chân lý cần phải học. Vì thế mà chúng ta có hình ảnh sau: các nhà giáo dục chuyên nghiệp lớn tiếng công kích lời kêu gọi đến hứng thú, trong khi đó họ nghiêm trang bênh vực nhu cầu phải dựa vào thi cử, chấm điểm, lên lớp và xúc cảm, phần thưởng, và những đồ vật quen thuộc của phần thưởng và hình phạt đã thành truyền thống. Tình hình trên gây ra hậu quả như sau mà người ta đã không lưu ý tới một cách xứng đáng: nó làm tê liệt óc hài hước của người thầy.

Tất cả những sự phân lìa kể trên dẫn đến sự phân lìa lớn nhất như sau: sự phân lìa giữa nhận thức và hành động, giữa lý thuyết và thực hành, giữa trí óc xét như mục đích và linh hồn của hành động và thể xác xét như cơ quan và phương tiện của hành động. Chúng ta sẽ không nhắc lại ý kiến coi nguyên nhân của thuyết nhị nguyên trên nằm ở sự phân chia xã hội thành một giai cấp cần lao sử dụng cơ bắp làm phương tiện sinh sống và một giai cấp, do được miễn khỏi sự đòi hỏi về kinh tế, dành hết cuộc sống của mình cho nghề nghiệp về diễn đạt và điều khiển xã hội. Chúng ta cũng không cần thiết nhắc lại những tác hại do sự phân lìa trên đã gây ra trong giáo dục. Chúng ta chỉ tóm tắt những ảnh hưởng khiến cho quan niệm trên hiển nhiên không thể đứng vững và phải thay thế nó bằng quan niệm về "tính liên tục". (*i*) Tiến bộ của môn sinh lý học và môn tâm lý học liên quan, đã chứng minh mối liên hệ giữa hoạt động tinh thần và hoạt động của hệ thần kinh. Sự thừa nhận mối liên hệ này thường sớm dừng lại ở điểm trên; thuyết nhị nguyên truyền thống về linh hồn và thể xác đã được thay bằng thuyết nhị nguyên về bộ não và phần còn lại của cơ thể. Nhưng thực ra hệ thần kinh chỉ là một cơ cấu đặc biệt nhằm duy trì sự phối hợp hoạt động của tất cả các cơ quan cơ thể. Thay vì tách rời khỏi các cơ quan khác của cơ thể xét như cơ quan của nhận thức tách rời khỏi các cơ quan của sự phản ứng vận động, bộ não là cơ quan nhờ đó chúng gây ảnh hưởng tương tác với nhau. Về bản chất, bộ não là một cơ quan có nhiệm vụ thực hiện việc điều chỉnh lẫn nhau giữa kích thích nhận được từ môi trường và phản ứng tác động tới môi trường. Hãy nhớ rằng sự điều chỉnh đó là có tính tương hỗ; để đáp lại một kích thích giác quan, bộ não không chỉ làm cho hoạt động của cơ thể có liên hệ với bất kỳ đối tượng nào của môi trường, mà sự phản ứng đó còn định đoạt kích thích xảy ra tiếp theo. Hãy xem điều gì xảy ra, chẳng hạn khi một người thợ mộc đang làm việc với một tấm ván hoặc một thợ khắc axit đang làm việc với một tấm kim loại – hoặc bất kỳ trường

hợp nào của một hoạt động mang tính kế tiếp. Trong khi mỗi phản ứng vận động được điều chỉnh theo tình trạng của công việc mà các cơ quan giác quan nhận ra, thì phản ứng vận động ấy lại ảnh hưởng tới các kích thích giác quan xảy ra tiếp theo. Có thể khái quát hóa ví dụ minh họa này như sau: bộ óc là bộ máy có nhiệm vụ liên tục tái tổ chức lại hoạt động để duy trì tính liên tục của hoạt động; nghĩa là nó thực hiện những điều chỉnh trong hành động sẽ xảy ra nếu cần, xuất phát từ những gì đã hoàn thành. Tính liên tục của công việc của người thợ mộc khác với một sự lặp lại đơn điệu động tác giống hệt nhau, và khác với một hoạt động tùy tiện ở chỗ hoạt động này chẳng hề mang tính tích lũy. Điều khiến cho một hoạt động trở thành mang tính liên tục, kế tiếp hoặc tập trung là ở chỗ này: mỗi hành động xảy ra ở thời điểm trước lại chuẩn bị cho các hành động xảy sau đó, đồng thời hành động này tính đến hoặc coi trọng các kết quả đã đạt được – nền tảng của mọi tính trách nhiệm. Bất cứ ai đã hiểu ý nghĩa đầy đủ của cơ sở lập luận về mối liên hệ giữa nhận thức và hệ thần kinh và mối liên hệ giữa hệ thần kinh và việc liên tục điều chỉnh hoạt động để đáp ứng các điều kiện mới, sẽ không thể hoài nghi mối liên hệ giữa nhận thức và sự tái tổ chức lại hoạt động, thay vì nhận thức là cái tách rời khỏi mọi hoạt động, nó hoàn thiện vì lợi ích của chính nó.

(*ii*) Phát minh về tiến hóa trong môn sinh học đã xác nhận bài học nói trên. Bởi ý nghĩa triết học của học thuyết về tiến hóa nằm ở ngay chính việc đề cao tính liên tục của các dạng sự sống từ đơn giản đến phức tạp cho tới khi tiến tới loài người. Sự phát triển của các dạng sự sống bắt đầu từ những cấu trúc thể hiện rõ rệt sự điều chỉnh giữa môi trường và sinh vật, và mọi thứ gì có thể được gọi là "tinh thần" thì đều hầu như không tồn tại ở những sinh vật ấy. Khi hoạt động trở nên phức tạp hơn, có sự phối hợp của nhiều nhân tố thời gian và không gian, trí thông minh dần dần có vai trò rõ rệt hơn, bởi vì khoảng thời gian của tương lai phải dự đoán và lên kế hoạch đã dài hơn. Sự ảnh hưởng tới lý luận về nhận thức thể hiện ở việc vứt bỏ quan niệm coi nhận thức là hoạt động của một khán giả đơn thuần đứng nhìn và quan sát thế giới, quan niệm này gắn liền với quan niệm coi nhận thức là điều gì đó tự nó trọn vẹn. Bởi học thuyết về sự phát triển của sự sống nghĩa là sinh vật là một bộ phận của thế giới, nó chia sẻ những thăng trầm và may rủi của thế giới, và nó chỉ thấy an toàn trong sự phụ thuộc mong manh vào thế giới này chừng nào mà nó chia sẻ về mặt tinh thần với các sự vật thuộc thế giới ấy, và chừng nào mà trong khi nó dự đoán những hệ quả tương lai của điều đang diễn ra, nó thay đổi các hành động của bản thân nó cho phù hợp. Nếu như sinh vật sống, sinh vật biết

trải nghiệm, là người tham dự mật thiết vào các hoạt động của thế giới mà nó thuộc về, khi ấy nhận thức là một phương thức của sự tham gia, nó chỉ có giá trị trong chừng mực nó có tác dụng. Nó không thể là cái nhìn vẩn vơ của một khán giả lãnh đạm.

(*iii*) Sự phát triển của phương pháp thực nghiệm xét như là phương pháp tìm kiếm sự hiểu biết và để biết chắc chắn rằng hiểu biết đó đúng *là* nhận thức, chứ không phải là ý kiến đơn thuần – phương pháp của cả phát hiện lẫn chứng minh – là ảnh hưởng lớn lâu dài đã đem lại sự thay đổi trong lý luận về nhận thức. Phương pháp thực nghiệm có hai mặt. (*i*) Một mặt, nó nghĩa là chúng ta không có quyền gọi nhận thức là thế nào cũng được nếu như hoạt động của chúng ta không thực sự tạo ra những thay đổi cụ thể nào đó ở sự vật, những thay đổi ấy khớp với và khẳng định ý niệm mà ta nghĩ trong đầu. Nếu không có những thay đổi cụ thể như vậy, niềm tin của chúng ta chỉ là giả thuyết, giả định, gợi ý, phỏng đoán, và chúng ta chưa chắc chắn về chúng và chúng được sử dụng như những dấu hiệu cho các thực nghiệm được tiến hành. (*ii*) Mặt khác, phương pháp tư duy dựa vào thực nghiệm nghĩa là, tư duy là cái đem lại tác dụng; nó chỉ đem lại tác dụng trong chừng mực mà việc dự kiến các hệ quả tương lai được thực hiện dựa trên sự quan sát kỹ lưỡng các điều kiện hiện tại. Nói cách khác, quá trình thực nghiệm không đồng nghĩa với sự phản ứng mù quáng. Hoạt động “thừa” như vậy [sự quan sát kỹ lưỡng các điều kiện hiện tại] - một sự thừa có liên quan đến điều được quan sát thấy và giờ đây được tiên liệu – quả thực hoạt động “thừa” này là một nhân tố không thể thiếu trong mọi hành vi của chúng ta, song hoạt động đó chỉ là thực nghiệm nếu như các hệ quả được nhận ra và được sử dụng để dự đoán và lên kế hoạch trong những tình huống tương tự trong tương lai. Ý nghĩa của phương pháp thực nghiệm càng được hiểu nhiều hơn, chúng ta sẽ càng thấy rằng khi chúng ta thử nghiệm một phương pháp xử lý các nguồn lực vật chất và trở ngại trước mắt, thì đó là kết quả của việc ưu tiên sử dụng đến trí thông minh. Có rất nhiều điều được chúng ta gọi là “thần kỳ” thì chúng chỉ là phương pháp thực nghiệm của người dã man; đối với người dã man, làm thử tức là thử vận may rủi, chứ không phải là kiểm sai các ý tưởng của mình. Phương pháp khoa học, trái lại, là sự thử nghiệm các ý tưởng; do đó ngay cả khi việc thử nghiệm hầu như thất bại hoặc thất bại ngay lập tức, thì nó vẫn mang tính lý thuyết, vẫn đem lại hiệu quả; bởi chúng ta học hỏi từ những thất bại khi các cố gắng của chúng ta là có suy nghĩ một cách nghiêm túc.

Phương pháp thực nghiệm là một phương tiện mới mẻ của khoa học – xét như một phương tiện hình thành tri thức một cách có hệ thống, mặc dù nó là một phương pháp thực hành cổ xưa như đời sống vậy. Vì thế, không có gì ngạc nhiên khi con người không nhận ra quy mô đầy đủ của nó. Ý nghĩa của nó hầu như được coi như là thuộc về những vấn đề kỹ thuật nào đó và khoa học tự nhiên đơn thuần. Chắc chắn còn rất lâu nữa người ta mới nhận ra rằng nó còn có giá trị trong việc hình thành và chứng minh các ý niệm liên quan đến các vấn đề xã hội và đạo đức. Con người vẫn muốn nương tựa vào giáo điều, vào những niềm tin được thiết định bởi quyền uy, để họ thoát khỏi mối bận tâm của tư duy và trách nhiệm sử dụng tư duy để hướng dẫn hành động của mình. Con người có xu hướng giới hạn tư duy vào việc cân nhắc xem sẽ chấp nhận hệ thống giáo điều nào trong các hệ thống giáo điều đối địch nhau. Vì thế, John Stuart Mill[51] nói rằng nhà trường thích hợp với việc đào tạo học trò hơn là đào tạo nhà nghiên cứu. Nhưng mỗi ảnh hưởng của phương pháp thực nghiệm đều chắc chắn góp phần loại bỏ các phương pháp hình thành niềm tin dựa vào sách vở, biện chứng pháp và quyền uy trong quá khứ đã từng chi phối nhà trường, và chuyển dời uy tín sang các phương pháp tạo ra một mối quan tâm năng động tới sự vật và con người, được điều khiển bởi các mục tiêu của việc mở rộng tầm vươn xa về thời gian và phạm vi không gian của sự vật. Lý luận về nhận thức phải bắt nguồn kịp thời từ thực tiễn hình thành nhận thức thành công nhất; và sau đó lý luận ấy sẽ được đem sử dụng để cải tiến các phương pháp ít thành công hơn.

2. Các trường phái về phương pháp. Có các hệ thống triết học với những quan niệm đặc thù khác nhau về phương pháp của nhận thức. Có thể kể tên một số hệ thống như: thuyết kinh viện, duy cảm, duy lý tính, duy tâm, thực tại luận, duy nghiệm, tiên nghiệm, thuyết hành dụng v.v... Nhiều hệ thống triết học trong số này đã bị phê phán khi người ta bàn tới vấn đề giáo dục nào đó. Tại đây chúng ta bàn tới các thuyết đó xét như chúng xa rời khỏi phương pháp nhận thức đã chứng tỏ là hiệu quả nhất, bởi chưng xem xét những sự xa rời như vậy có thể làm sáng tỏ hơn vị trí đích thực của nhận thức trong kinh nghiệm. Nói vắn tắt, chức năng của nhận thức là làm cho một kinh nghiệm này có thể đem ra sử dụng tự do tại những kinh nghiệm khác. Chữ "tự do" nêu bật sự khác biệt giữa nguyên lý của nhận

[51] John Stuart Mill (1806-1873): triết gia người Anh.

thức và nguyên lý của thói quen. Thói quen nghĩa là một cá nhân trải qua sự biến đổi hoàn toàn một kinh nghiệm, sự biến đổi đó tạo ra một khuynh hướng lựa chọn hành vi dễ chịu và hiệu quả hơn theo một chiều hướng tương tự trong tương lai. Như vậy, thói quen cũng có tác dụng làm cho một kinh nghiệm có thể sử dụng vào những kinh nghiệm sau đó. Trong những giới hạn nhất định, nó hoàn thành chức năng đó. Nhưng nếu tách rời khỏi nhận thức, thói quen sẽ không chấp nhận sự thay đổi của các điều kiện, không chấp nhận tính đổi mới. Việc đoán trước sự thay đổi là không nằm trong phạm vi của thói quen, bởi vì khi chúng ta hành động theo thói quen, chúng ta luôn cho rằng có sự giống nhau về bản chất giữa tình huống mới và tình huống cũ. Do đó, thói quen thường dẫn lạc đường hoặc nó cản trở một người thực hiện công việc của anh ta, hệt như người thợ máy, nếu như kỹ năng của anh ta chỉ dựa vào thói quen đơn thuần, nó sẽ tan biến khi xảy ra điều gì đó bất ngờ trong quá trình anh ta điều khiển chiếc máy. Nhưng một người hiểu biết về chiếc máy tức là người biết được mình định làm gì. Anh ta hiểu được thói quen cụ thể có thể đem lại tác dụng trong những điều kiện nào, và anh ta có khả năng đưa ra thay đổi để làm cho thói quen đó phù hợp với những điều kiện mới.

Nói cách khác, nhận thức tức là sự nhận ra các mối liên hệ của một đối tượng nhờ đó biết được đối tượng ấy có thể phù hợp với một tình huống đã cho hay không. Hãy lấy một ví dụ cực đoan; người dã man phản ứng trước một ngôi sao chổi đang bốc cháy giống như họ đã quen với việc phản ứng trước những sự kiện đe dọa sự an toàn cuộc sống của họ. Bởi vì họ la hét, đánh cồng chiêng, khua vũ khí v.v... để dọa thú rừng và kẻ thù, vì thế họ sử dụng chính phương pháp đó để xua ngôi sao chổi. Đối với chúng ta, phương pháp đó hiển nhiên là vô lý – vô lý đến mức chúng ta không nhận ra rằng người dã man chỉ đơn giản phải dùng đến thói quen theo một cách thức cho thấy những hạn chế. Lý do duy nhất khiến chúng ta không hành động theo cách tương tự ấy là bởi vì chúng ta không coi ngôi sao chổi như một sự kiện biệt lập, tách rời, mà chúng ta hiểu ngôi sao chổi trong mối liên hệ với những sự kiện khác. Có thể nói, chúng ta đặt ngôi sao chổi trong hệ thống của môn thiên văn. Chúng ta phản ứng lại trước các *mối liên hệ* của nó chứ không đơn thuần phản ứng trước sự kiện xảy ra trước mắt. Như vậy, thái độ của chúng ta trước ngôi sao chổi là tự do hơn. Chúng ta có thể tiếp cận nó, có thể nói như vậy, từ bất kỳ góc độ nào do những mối liên hệ đó đem lại. Chúng ta có quyền huy động, nếu thấy điều đó là khôn ngoan, bất kỳ thói quen nào tỏ ra thích hợp với bất kỳ đối tượng nào

có liên quan. Như thế, chúng ta gián tiếp khám phá ra một sự kiện mới, thay vì làm điều đó một cách trực tiếp – bằng sự sáng tạo, sự khéo léo và tháo vát. Hiểu một cách lý tưởng, một nhận thức đầy đủ giống như một mạng lưới các mối liên hệ chằng chịt và bất kỳ một kinh nghiệm quá khứ nào cũng cung cấp một điểm lợi thế để hiểu được vấn đề trong một kinh nghiệm mới mẻ. Nói cụ thể, trong khi một thói quen tách rời khỏi nhận thức chỉ cung cấp cho chúng ta phương pháp tiếp cận cố định duy nhất, thì nhận thức có nghĩa là chúng ta có thể lựa chọn rất nhiều các thói quen khác nhau.

Tính có thể áp dụng phổ biến hơn và tự do hơn của kinh nghiệm quá khứ vào các kinh nghiệm xảy ra sau đó có thể được phân biệt ở hai khía cạnh (Xem Chương VI, phần 3). *(i)* Khía cạnh thứ nhất có thể thấy rõ rệt hơn là, chúng ta có thêm khả năng kiểm soát. Cái gì không thể giải quyết trực tiếp thì có thể được giải quyết một cách gián tiếp; hoặc chúng ta có thể ngăn chặn các hệ quả không mong muốn; hoặc chúng ta có thể tránh các hệ quả đó nếu như không thể vượt qua được chúng. Trong cả hai trường hợp, nhận thức đích thực đều mang đầy đủ ý nghĩa thực hành giống hệt các thói quen có hiệu quả. (*ii*) [Khía cạnh thứ hai], còn có sự tăng thêm ý nghĩa của một kinh nghiệm, tức chúng ta trải nghiệm được ý nghĩa của kinh nghiệm ấy. Một tình huống được phản ứng lại bằng ý thích thất thường hoặc theo phương cách cố định và đơn điệu thì hầu như chẳng mang ý nghĩa đặc biệt nào có tính hữu thức; chúng ta chẳng nhận được lợi ích tinh thần nào từ nó. Nhưng hễ khi nào chúng ta dùng nhận thức để khám phá một kinh nghiệm mới mẻ, khi ấy chúng ta có được phần thưởng về tinh thần; ngay cả khi chúng ta hầu như không kiểm soát được kinh nghiệm ấy, chúng ta vẫn đạt được mục đích nào đó bởi vì chúng ta rút ra được một ý nghĩa thay vì phản ứng đơn thuần về mặt thể xác.

Mặc dù nội dung của tri thức là cái *đã* xảy ra, là cái được coi là đã hoàn thành và do đó nó ổn định và chắc chắn, nhưng *quy chiếu* của tri thức lại là tương lai hoặc cái có tính tiềm năng. Bởi tri thức cung cấp phương tiện của sự hiểu biết hoặc gán ý nghĩa cho cái vẫn còn đang xảy ra và cái còn phải hoàn thành. Tri thức của một bác sĩ là những gì anh ta tìm ra bằng sự hiểu biết cá nhân và bằng việc học tập những gì mà người khác đã biết chắc chắn và ghi lại. Đối với anh ta đó là tri thức bởi nó là phương tiện để anh ta hiểu được những sự việc lần đầu tiên đối mặt, để hoàn chỉnh các sự kiện phần nào hiển nhiên bằng các hiện tượng được gợi ý là có mối liên hệ, để dự đoán tương lai có thể xảy ra, và lên kế hoạch cho phù hợp. Khi tri thức bị

cắt đứt khỏi mục đích sử dụng của việc tìm hiểu ý nghĩa cho cái không rõ ràng và gây trở ngại, khi ấy nó rút lui hoàn toàn ra khỏi ý thức hoặc nó biến thành một đối tượng của sự suy tư thẩm mỹ [tức chẳng liên quan gì đến sự vật đang thực sự hiện hữu]. Ngắm nghía sự cân đối và trật tự của tri thức mà ta sở hữu có thể đem lại nhiều thỏa mãn về xúc cảm, và sự thỏa mãn đó là chính đáng. Song thái độ suy tư này là mang tính thẩm mỹ, chứ không mang tính lý luận. Ngắm một bức tranh hoàn hảo hoặc một phong cảnh có bố cục hài hòa đều đem lại một kiểu cảm giác vui sướng như nhau. Nếu thay bằng nội dung hoàn toàn khác thì điều đó cũng chẳng hề tạo ra sự khác biệt miễn là sự bố cục hài hòa vẫn được giữ nguyên. Quả thực sẽ không có sự khác biệt nào dù cho nội dung có được bịa đặt hoàn toàn, như một trò chơi viển vông vậy. Tính thích hợp với thế giới này không có nghĩa là tính thích hợp với cái đã xảy ra và đã chấm dứt tồn tại – điều đó là không thể bởi ngay chính tính chất của trường hợp đó; mà đó là, tính phù hợp với cái vẫn đang xảy ra, cái vẫn còn chưa giải quyết xong, trong một tình huống luôn thay đổi liên quan đến chúng ta. Ngay chính việc chúng ta quá dễ dàng bỏ qua đặc điểm trên, và coi tri thức là những phát biểu về cái đã qua và ngoài tầm ấy là bởi vì chúng ta thừa nhận tính liên tục của quá khứ và tương lai. Chúng ta không thể thừa nhận quan niệm về một thế giới ở đó tri thức của quá khứ không giúp ích cho việc dự đoán và tìm hiểu ý nghĩa cho tương lai của thế giới ấy. Chúng ta coi nhẹ quy chiếu tương lai của tri thức chính bởi vì tri thức bị mặc nhiên coi là như vậy không thể cứu vãn.

Song, rất nhiều trường phái triết học về phương pháp được nhắc tới ở trên: [kinh viện, duy cảm, duy lý tính, duy tâm, thực tồn, duy nghiệm, siêu nghiệm, hành dụng v.v...] đã chuyển từ coi nhẹ sang phủ định thực sự. Họ coi tri thức là cái tự nó trọn vẹn bất chấp việc có thể sử dụng để giải quyết cái đến lúc đó vẫn chưa xảy ra. Và chính sự coi nhẹ này đã làm suy yếu các trường phái triết học đó và biến họ thành người ủng hộ các phương pháp giáo dục bị lên án bởi một quan niệm thích đáng về nhận thức. Bởi chưng người ta chỉ cần nhớ lại cách học thường thấy tại các nhà trường thì sẽ hiểu ngay rằng kiến thức do họ dạy chẳng có bất kỳ mối liên hệ hữu ích nào với kinh nghiệm đang xảy ra của học sinh – có vẻ như hầu hết mọi người đều tin rằng đơn thuần chiếm lĩnh nội dung ngẫu nhiên được cất giữ trong sách vở đã làm thành nhận thức rồi. Cho dù học sinh có được dạy đúng kiến thức của những người đã tìm ra chúng và cho dù kiến thức ấy đã từng có tác dụng thế nào trong kinh nghiệm của họ, thì cũng chẳng có bất kỳ điều gì làm thành nhận thức của học sinh cả. Có thể dạy cho học sinh

bất kỳ kiến thức nào, kiến thức về Sao Hỏa hay kiến thức về xứ sở viển vông nào đó cũng được, miễn là kiến thức đem lại kết quả trong đời sống riêng của cá nhân.

Sự phát triển của phương pháp kinh viện phù hợp với những điều kiện xã hội của thời đại. Đó là một phương pháp hệ thống hóa và đề cao tính duy lý tính trong công nhận tài liệu được chấp nhận bởi uy tín. Phương pháp này đề cao nội dung đến nỗi việc định nghĩa và hệ thống hóa nội dung trở nên vô cùng quan trọng. Trong hoàn cảnh hiện tại, đối với hầu hết mọi người, phương pháp kinh viện là một hình thức của nhận thức không gắn liền với *bất kỳ* nội dung cụ thể nào. Phương pháp này bao gồm: phân biệt, định nghĩa, phân chia, và phân loại, vì mục đích đơn thuần của việc làm đó, nó không có bất kỳ mục tiêu nào nằm trong kinh nghiệm. Nói một cách tổng quát, phương pháp kinh nghiệm về thực chất là quan niệm coi tư duy như là một hoạt động vật chất thuần túy, nó có các hình thức của riêng nó, nó có thể được áp dụng cho mọi chất liệu giống như có thể đóng một con dấu vào bất kỳ chất dẻo nào, đây là quan điểm nền tảng của logic hình thức. Trong lĩnh vực giáo dục, học thuyết về rèn luyện hình thức [xem Chương V] là cái đối ứng đương nhiên của phương pháp kinh viện.

[Hai] lý luận trái ngược nhau về phương pháp của nhận thức được gọi tên là thuyết duy cảm và thuyết duy lý tính tương ứng lần lượt với việc đề cao duy nhất cái cá biệt và đề cao duy nhất cái tổng quát – hoặc đề cao, một mặt, duy nhất các sự kiện tối căn bản, và mặt khác, các mối quan hệ tối căn bản. Mọi tri thức đích thực bao giờ cũng gồm có cùng một lúc chức năng đặc thù hóa và chức năng khái quát hóa phối hợp với nhau. Chừng nào mà một tình huống còn không rõ ràng, nó phải được làm cho sáng tỏ; nó phải được phân tích thành các đặc điểm, càng được xác định rõ ràng thì càng tốt. Các sự kiện và đặc điểm được định danh làm thành các yếu tố của vấn đề phải giải quyết, và công việc định danh ấy được thực hiện dựa vào các cơ quan tri giác của chúng ta. Xét như chúng làm bộc lộ ra vấn đề, chúng hoàn toàn có thể được gọi là những điểm đặc thù, bởi chúng mang tính chất rời rạc. Bởi vì công việc của ta là phát hiện ra các mối liên hệ giữa các điểm đặc thù ấy và tái kết hợp chúng lại với nhau, cho nên *đối với chúng ta vào lúc ấy*, chúng mang tính chất chưa đầy đủ. Chúng phải được gán ý nghĩa nào đó; vì thế, xét như chúng đang tồn tại ngay lúc ấy, chúng không có nghĩa. Bất cứ cái gì còn *chưa được* biết, ý nghĩa của chúng vẫn còn chưa được phát hiện ra, thì đều xuất hiện với tư cách cái đặc thù. Nhưng cái đã biết, nếu như nó được sắp xếp lại hoàn toàn để áp dụng vào

việc lĩnh hội cái đặc thù mới xuất hiện, thì đều mang chức năng của khái quát hóa. Việc tạo ra mối liên hệ cho cái tới lúc ấy còn tồn tại rời rạc, làm thành tính khái quát của cái đặc thù. Mọi sự kiện đều có tính khái quát nếu chúng ta sử dụng nó để gán ý nghĩa cho các yếu tố của một kinh nghiệm mới mẻ. "Suy luận" chỉ là khả năng làm cho nội dung của kinh nghiệm có trước được quy vào việc nhận ra ý nghĩa của nội dung của một kinh nghiệm mới. Một người có lý trí trong chừng mực mà anh ta có thói quen sẵn sàng coi một sự kiện đập vào các giác quan của anh ta không phải như một sự tách biệt, mà nó nằm trong mối liên hệ với kinh nghiệm chung của nhân loại.

Nếu không có những cái đặc thù xét như chúng được nhận ra bằng các phản ứng tích cực của các cơ quan tri giác, thì không có chất liệu của nhận thức và không có sự phát triển trí tuệ. Nếu không đặt những cái đặc thù đó vào trong hoàn cảnh của các ý nghĩa được tạo ra trong kinh nghiệm rộng lớn hơn của quá khứ – nếu không sử dụng lý tính hoặc tư duy – cái đặc thù chỉ là sự kích động hoặc sự kích thích đơn thuần. Trường phái duy cảm và duy lý tính đều mắc sai lầm như nhau ở chỗ: cả hai đều không nhận ra rằng hoạt động của kích thích giác quan [duy cảm] và hoạt động của tư duy [duy lý tính] có liên quan đến việc tái tổ chức lại kinh nghiệm trong quá trình áp dụng kinh nghiệm cũ vào kinh nghiệm mới, và nhờ đó duy trì tính liên tục hoặc tính nhất quán của đời sống.

Lý luận về phương pháp của nhận thức được đưa ra tại chương này có thể được đặt tên là thuyết hành dụng. Đặc điểm căn bản của thuyết [hành dụng] là sự duy trì tính liên tục giữa nhận thức và hoạt động nhằm biến đổi môi trường một cách có mục đích. Thuyết này cho rằng, tri thức hiểu theo nghĩa nghiêm ngặt như là cái mà ta có trong tay, bao gồm các nguồn lực trí tuệ của con người – và toàn bộ các thói quen nhờ đó hành vi của chúng ta mang tính hiểu biết. Chỉ cái gì đã được đưa vào xu hướng tính cách để chúng ta có thể biến đổi môi trường cho phù hợp với các nhu cầu và điều chỉnh các mục tiêu và ước muốn của chúng ta cho phù hợp với tình huống trong đó chúng ta đang sống, mới thực sự là nhận thức. Nhận thức không đơn thuần là cái mà chúng ta "biết" vào lúc này, mà nó bao gồm các xu hướng được chúng ta sử dụng một cách hữu thức để hiểu được điều đang xảy ra lúc này. Nhận thức xét như một hành động tức là, hiểu được các khuynh hướng tính cách nào đó của ta bởi vì ta nhận ra mối liên hệ giữa bản thân mình và thế giới mà ta đang sống, để nhằm mục đích làm sáng tỏ một sự khó hiểu.

Tóm lại, Những sự phân hóa xã hội xét như chúng cản trở sự giao tiếp tự do và đầy đủ đã gây tác động trở lại khiến cho trí thông minh và nhận thức của các thành viên của các giai cấp phân lìa trở thành phiến diện. Khi kinh nghiệm gắn liền với những sự thiết thực, nó tách rời khỏi mục đích rộng lớn hơn mà người ta phục vụ, khi ấy người ta trở thành những nhà duy nghiệm thực dụng; khi một người thích thú ngắm nhìn một vương quốc của những ý nghĩa nhưng lại chẳng có bất kỳ đóng góp nào vào việc thực sự sản xuất ra chúng, khi ấy anh ta là người duy lý tính thực dụng. Những ai tiếp xúc trực tiếp với sự vật và buộc phải điều chỉnh tức thời các hoạt động của họ cho phù hợp, thì họ thực sự là người theo thuyết thực tại luận; những ai cách ly ý nghĩa của sự vật và đặt chúng vào một thế giới tôn giáo hoặc cái gọi là thế giới tinh thần tách rời khỏi sự vật, họ thực sự là những người theo thuyết duy tâm. Những ai quan tâm tới tiến bộ, họ nỗ lực thay đổi những niềm tin đã được thừa nhận rộng rãi, thì họ đề cao nhân tố cá nhân trong nhận thức; những ai mà công việc chính là chống lại sự thay đổi và bảo tồn chân lý đã được thừa nhận rộng rãi, thì họ đề cao cái phổ quát và cái bất biến... Các hệ thống triết học trong lý luận về nhận thức đối lập nhau của họ đều là sự phát biểu rõ ràng mang những nét đặc trưng của sự đứt lìa và phân khúc phiến diện nói trên của kinh nghiệm – nói là "phiến diện" bởi vì các rào cản về giao tiếp đã ngăn kinh nghiệm của người này được làm phong phú và được bổ sung bằng kinh nghiệm của những người đang sống trong hoàn cảnh khác.

Theo cách tương tự, bởi vì nền dân chủ về nguyên tắc nó ủng hộ sự giao tiếp tự do, ủng hộ tính liên tục xã hội, cho nên nó phải phát triển một lý luận về nhận thức thừa nhận điều sau: nhận thức bao giờ cũng bao gồm phương pháp nhờ đó mà một kinh nghiệm này có thể sử dụng được vào việc hướng dẫn và gán ý nghĩa cho kinh nghiệm khác. Những tiến bộ mới nhất của sinh lý học, sinh học, và logic của các môn khoa học mang tính thực nghiệm, đã cung cấp công cụ trí tuệ cần thiết để xây dựng và phát biểu một lý luận như thế. Trong lĩnh vực giáo dục, lý luận này có nghĩa là, mối liên hệ giữa học kiến thức tại nhà trường và các hoạt động hoặc các việc làm năng động phải được thực hiện trong một môi trường của đời sống liên kết.

Chương XXVI

NHỮNG LÝ LUẬN VỀ ĐẠO ĐỨC

1. Cái bên trong và cái bên ngoài. Bởi đạo đức liên quan đến hành vi, nên mọi thuyết nhị nguyên được đặt ra giữa trí óc và hoạt động ắt phải được thể hiện trong lý luận về đạo đức. Bởi vì các phát biểu về sự phân lìa đó trong lý luận triết học về đạo đức đã được sử dụng để biện minh và tư tưởng hóa các phương pháp được sử dụng trong giáo dục đạo đức, cho nên một bàn luận ngắn có tính phê phán là điều thích hợp. Một điều đã trở thành cũ rích trong lý luận giáo dục là, việc xây dựng tính cách là một mục tiêu bao trùm của giáo dục và kỷ luật nhà trường. Vì thế, thật quan trọng nếu chúng ta nên đề phòng một quan niệm về các mối quan hệ giữa trí thông minh và tính cách bởi nó cản trở cho việc thực hiện mục tiêu nói trên, và cảnh giác trước những điều kiện mà nhà trường phải cung cấp để mục tiêu đó có thể được thực hiện thành công.

Trở ngại thứ nhất chúng ta gặp phải là, sự thịnh hành của các quan niệm đạo đức tách quá trình hoạt động ra thành hai nhân tố đối lập nhau, thường được gọi lần lượt là cái bên trong và cái bên ngoài hoặc cái tâm hồn và cái thể xác. Sự phân chia này là đỉnh điểm của thuyết nhị nguyên về tinh thần và thế giới, linh hồn và thể xác, mục đích và phương tiện mà chúng ta đã lưu ý quá nhiều. Trong lĩnh vực đạo đức, sự phân chia này thể hiện ở một sự phân chia ranh giới rõ ràng giữa động cơ hành động và hệ quả của hành động, giữa tính cách và hành vi. Động cơ và tính cách được coi là cái "bên trong" thuần túy, chúng chỉ tồn tại trong ý thức, trong khi đó hệ quả và hành vi thì được coi là nằm ngoài trí óc, hành vi chỉ đơn thuần có liên quan với những hành động thực hiện động cơ; hệ quả thì liên quan đến điều xảy ra xét như một kết quả. Các trường phái khác đều đồng nhất đạo đức với hoặc trạng thái tinh thần bên trong hoặc với hành động và kết quả bề ngoài, cái này tách rời khỏi cái kia.

Hành động có mục đích bao giờ cũng mang tính chủ tâm; nó đòi hỏi phải có một mục đích được thấy trước một cách hữu ích và một sự cân nhắc lợi hại trong đầu. Nó còn bao hàm một trạng thái hữu thức nóng lòng hoặc mong muốn đạt được mục đích. Sự lựa chọn có chủ tâm một mục tiêu và một xu hướng mong muốn ổn định, đòi hỏi phải có thời gian. Ở thời điểm này, hành vi chưa thể bộc lộ hoàn toàn ra ngoài. Người ấy chưa đi đến một quyết định, chưa biết phải làm gì. Do đó anh ta hoãn hành động rõ ràng càng lâu càng tốt. Có thể so sánh tình thế của anh ta với một người đang tính toán nhảy qua một cái rãnh. Nếu anh ta biết chắc có thể làm được hoặc không thể làm được, anh ta sẽ chọn hành động theo cách nào đó. Nhưng nếu anh ta đang cân nhắc, thì anh ta vẫn đang trong tình trạng hoài nghi; anh ta do dự. Trong khi đang trong tình trạng chờ đợi một phương châm hành động duy nhất biểu lộ rõ ràng, các hoạt động của anh ta là những sự tái phân bố lại năng lượng bên trong cơ thể để chuẩn bị một đường lối hành động xác định. Anh ta dùng mắt ước lượng cái rãnh; anh ta căng người lên để thử xem mình có đủ sức hay không; anh ta nhìn xung quanh để tìm cách vượt qua cái rãnh bằng cách khác, anh ta suy nghĩ về ý nghĩa của việc nhảy qua cái rãnh. Toàn bộ điều này nghĩa là một trạng thái nhấn mạnh của ý thức; nghĩa là, một sự bất ngờ thay đổi trong thái độ, năng lực, nguyện vọng của cá nhân ấy.

Tuy nhiên, hiển nhiên việc nhận ra một cách hữu thức sự đột ngột thay đổi trong các nhân tố cá nhân lại là một phần của toàn bộ hoạt động trong sự triển diễn về mặt thời gian. Không làm gì có chuyện trước hết là một quá trình thuộc về tâm lý đơn thuần, rồi ngay sau đó là một quá trình khác biệt hẳn thuộc về thể xác. Có một hành vi tồn tại liên tục, bắt đầu là tình trạng không xác tín, phân vân, do dự và sau đó là một tình trạng rõ ràng, quyết tâm hoặc hoàn chỉnh hơn. Thoạt đầu hoạt động chủ yếu là những căng thẳng và điều chỉnh nào đó bên trong cơ thể; trong quá trình cơ thể phối hợp các trạng thái căng thẳng và những điều chỉnh nói trên để hình thành một thái độ thống nhất, nó hành động xét như một toàn thể – một hành động xác định nào đó được thực hiện. Dĩ nhiên chúng ta có thể phân biệt được giai đoạn hữu thức rõ ràng hơn của hoạt động diễn ra liên tục xét như giai đoạn ấy liên quan đến tâm trí hoặc tâm lý. Nhưng việc chỉ nhận ra được cái thuộc về tâm trí hoặc tâm lý nói trên có nghĩa là, tình trạng do dự, đang hình thành của một hoạt động trong quá trình nó trở thành hoàn chỉnh bao giờ cũng kéo theo sự bộc lộ năng lượng để làm biến đổi môi trường.

Các suy nghĩ, quan sát, ước ao, ác cảm hữu thức đóng vai trò quan trọng bởi chúng là các hoạt động ở trạng thái phôi thai, chớm xuất hiện. Vào một thời điểm sau đó chúng mới hoàn tất số phận để biến thành các hành động cụ thể và có thể được nhận ra. Và những sự điều chỉnh của cơ thể ở giai đoạn phôi thai, chớm xuất hiện nói trên đóng vai trò quan trọng bởi vì chúng là phương tiện duy nhất để chúng ta thoát khỏi sự chi phối của các thói quen và động năng mù quáng. Chúng là các hoạt động mang một ý nghĩa *mới* trong quá trình triển diễn. Do đó, thông thường hễ khi nào các bản năng và thói quen có sẵn của chúng ta đột nhiên bị ngăn cản khi gặp các điều kiện mới mẻ, khi ấy thường xảy ra một sự nhấn mạnh của trạng thái ý thức cá nhân. Khi ấy chúng ta buộc phải dựa vào chính bản thân để tái tổ chức lại thái độ của mình trước khi bắt đầu một đường lối hành động dứt khoát và không thể rút lại. Trừ phi chúng ta có ý định giải quyết bằng sức mạnh hoàn toàn vũ phu, chúng ta buộc phải thay đổi các khả năng của cơ thể để làm cho chúng thích nghi với các đặc tính cụ thể của tình huống chúng ta gặp phải. Như vậy, trạng thái cân nhắc và mong muốn có tính hữu thức xảy ra trước hành động công khai chính là sự tái điều chỉnh phương pháp của cá nhân liên quan tới hoạt động tại các tình huống không chắc chắn.

Tuy nhiên, vai trò nói trên của trí óc trong hoạt động mang tính liên tục không phải bao giờ cũng được duy trì. Mong muốn về điều gì đó khác, ác cảm với trạng thái cụ thể của sự vật nào đó bởi nó ngăn cản hoạt động diễn ra, kích thích trí tưởng tượng. Sự hình dung về một trạng thái khác của sự vật không phải bao giờ cũng giúp ích cho quan sát và hồi tưởng thông minh nhằm tìm ra giải pháp thoát ra và tiếp tục. Nếu không có một xu hướng kỷ luật, trí tưởng tượng sẽ hoạt động bừa bãi. Thay vì các đối tượng của trí tưởng tượng được kiểm chứng bằng các điều kiện có liên quan đến tính khả thi trong quá trình thực hiện, thì chúng lại được phép phát triển bởi điều đó mang lại sự thỏa mãn tức khắc về xúc cảm. Khi chúng ta không thể bộc lộ khả năng của mình bởi môi trường không phù hợp đã ngăn cản điều đó, dù là môi trường tự nhiên hay môi trường xã hội, thì lối thoát dễ dàng nhất là "xây những lâu đài trên cát" [nghĩ đến những chuyện viển vông] và dùng chúng để thay thế cho một thành tựu thực sự song nó đòi hỏi sự lao tâm. Như vậy, bề ngoài thì ưng hành động công khai ấy, nhưng trong đầu lại dệt một thế giới tưởng tượng. Sự đứt lìa này giữa suy nghĩ và ứng xử được biểu hiện trong các lý luận có sự phân lìa rõ ràng

giữa trí óc xét như cái bên trong và ứng xử và hệ quả xét như cái bên ngoài đơn thuần.

Bởi chưng sự tách lìa nói trên không đơn thuần là một sự kiện tình cờ trong kinh nghiệm của một cá nhân cụ thể. Hoàn cảnh xã hội đã đẩy giai cấp có khả năng suy tư sáng sủa phải trông cậy vào những suy nghĩ và khát khao của chính họ mà không cung cấp phương tiện để cho những suy tư và khát vọng đó được sử dụng vào việc cải tổ lại môi trường. Trong những điều kiện như vậy, để trả thù môi trường xa lạ và thù địch, có thể nói như vậy, con người nuôi dưỡng thái độ khinh miệt nó, nguyền rủa nó. Họ tìm nơi trú ẩn và nguồn an ủi trong trạng thái tinh thần của chính mình, trong những tưởng tượng và khao khát của chính mình, họ ca tụng những điều đó là có thật và hoàn thiện hơn so với thế giới bên ngoài đáng khinh bỉ. Những giai đoạn như vậy đã lặp lại nhiều lần trong lịch sử. Ở vào những thế kỷ đầu của kỷ nguyên Cơ đốc giáo, các hệ thống đạo đức có ảnh hưởng của thuyết Khắc kỷ, của giáo lý Cơ đốc của giới tu sĩ và của quần chúng và các phong trào tôn giáo khác của thời cuộc, đều đã được hình thành dưới ảnh hưởng của các điều kiện như vậy. Hành động diễn đạt các lý tưởng thịnh hành càng bị ngăn cản thì con người càng coi việc sở hữu và vun bồi chúng trong tâm hồn như là tự đủ đối với họ – như là bản chất của đạo đức. Thế giới bên ngoài nơi diễn ra hoạt động, được coi là chẳng liên quan gì tới đạo đức. Mọi sự đều nằm ở việc "có động cơ đúng đắn", cho dù động cơ đó không phải là động lực tại thế giới này. Tình hình gần giống như vậy đã lặp lại tại nước Đức vào cuối thế kỷ XVIII và đầu thế kỷ XIX; nó dẫn đến việc Kant đã kiên quyết coi thiện chí như là cái tốt duy nhất của đạo đức, ý chí được coi là hoàn chỉnh tự nó, tách rời khỏi hành động và những thay đổi hoặc hệ quả xảy ra trong thế giới này. Về sau này quan niệm nói trên đã dẫn tới một sự tư tưởng hóa các thiết chế hiện hữu xét như bản thân chúng là sự thể hiện của lý tính.

Đạo đức bên trong thuần túy xét như là sự "có ý định tốt", có tâm tính tốt, bất chấp điều gì xảy ra, đã đương nhiên dẫn đến một sự phản đối. Sự phản đối này thường được gọi hoặc bằng khoái lạc chủ nghĩa [khoái lạc là nguyên tắc của đạo đức] hoặc bằng tên gọi vị lợi chủ nghĩa [cái gì có ích thì hợp với đạo đức]. Người ta cho rằng thực ra cái quan trọng thuộc về đạo đức không phải là điều gì xảy ra trong ý thức của một người, mà là điều gì anh ta *làm* – những hệ quả xảy ra, trách nhiệm mà anh ta thực sự đảm nhận. Đạo đức bên trong bị phê phán là mang tính tình cảm, độc đoán, giáo điều, chủ quan – như là việc cho phép con người đề cao và bảo vệ mọi

giáo điều phù hợp với tính tư lợi của họ hoặc mọi ý thích thất thường xảy ra trong trí tưởng tượng và được họ gọi là trực giác hoặc một lý tưởng của lương tâm. Kết quả, sự ứng xử, mới là điều đáng quan tâm; chúng cung cấp tiêu chuẩn đánh giá duy nhất của đạo đức.

Đạo đức thông thường, và do đó là đạo đức của nhà trường, có lẽ là một sự thỏa hiệp thiếu nhất quán của cả hai quan niệm trên. Một mặt, một số trạng thái tình cảm nào đó được đề cao thái quá; cá nhân có bổn phận phải "có ý định tốt", và nếu ý định của anh ta là tốt, nếu anh ta ý thức được đúng loại xúc cảm, anh ta được miễn trách nhiệm phải tạo ra các kết quả đầy đủ bằng hành động. Nhưng bởi vì, mặt khác, có những việc làm nào đó mà cá nhân buộc phải thực hiện để làm vừa lòng và thỏa mãn yêu cầu của người khác và yêu cầu của trật tự xã hội nói chung, vì thế có những việc nhất thiết không thể từ chối, bất chấp cá nhân có hứng thú hoặc có đủ khả năng trí tuệ để thực hiện hay không. Anh ta buộc phải phục tùng; anh ta buộc phải tự giác làm việc hết khả năng; anh ta phải tuân lệnh; anh ta phải hình thành các thói quen thực tế; anh ta phải học cách tự chủ – toàn bộ những quy tắc này được hiểu là chúng đơn giản đề cao việc làm trước mắt được hoàn thành một cách xác thực, bất chấp nó có được thực hiện bằng nhiệt tình và ý thích hay không, và bất chấp vì thế nó có tác động hay không tới những việc làm khác ít hiển nhiên hơn.

Chúng ta hi vọng rằng phần bàn luận trước [Chương XXV] đã đưa ra đầy đủ phương pháp để tránh hai điều tác hại nói trên. Một hoặc cả hai điều đó chắc chắn xảy ra hễ khi nào cá nhân, dù trẻ hay già, không thể tham gia vào một hoạt động diễn ra liên tục và có tính kế tiếp trong những điều kiện kích thích mối hứng thú của họ và đòi hỏi họ phải suy nghĩ. Bởi chỉ có trong hoàn cảnh như vậy khuynh hướng của ham muốn và tư duy mới là một nhân tố hữu cơ *bên trong* cách ứng xử công khai và rõ ràng. Bởi một hoạt động có tính kế tiếp là biểu hiện của mối hứng thú của người học, anh ta phải đạt được một kết quả xác định, cả thói quen đơn điệu và làm việc theo mệnh lệnh áp đặt hoặc làm việc theo ý muốn thất thường đều sẽ không đủ để thực hiện kết quả đó, cho nên sự xuất hiện của mục đích hữu thức, ham muốn hữu thức, và suy nghĩ có chủ tâm, là không thể tránh khỏi. Chúng là "không thể tránh khỏi" xét như chúng là linh hồn và đặc tính của một hoạt động đem lại các hệ quả cụ thể, chứ không phải xét như chúng hình thành một vương quốc tách rời của ý thức bên trong.

2. Sự đối lập giữa nghĩa vụ và hứng thú. Chắc chắn không có sự đối lập nào thường được nêu ra trong bàn luận về đạo đức nhiều như sự đối lập giữa hành động theo "nguyên tắc" và hành động vì "hứng thú". Hành động theo nguyên tắc tức là hành động một cách bất vụ lợi, hành động theo một quy luật chung, quy luật này nằm ở bên trên mọi suy xét cá nhân. Hành động theo hứng thú tức là, đúng như lý lẽ vin vào, hành động một cách ích kỷ, vì lợi ích cá nhân. Nó thay thế sự trung thành với quy luật đạo đức bất di bất dịch bằng động cơ cá nhân luôn thay đổi theo thời khắc. Sự đối lập này được dựa trên quan niệm sai lầm về hứng thú đã bị phê phán (xem Chương X), song giờ đây chúng ta sẽ xem xét nó ở một số khía cạnh liên quan đến đạo đức.

Có thể tìm thấy đầu mối để giải đáp vấn đề trên ở việc những người ủng hộ "hứng thú" trong cuộc tranh luận này thường hay sử dụng đến thuật ngữ "tư lợi". Xuất phát từ giả thuyết cho rằng nếu không có hứng thú về một đối tượng hoặc mục đích, sẽ không thể có động lực, họ đã đi đến kết luận rằng ngay cả khi một người tuyên bố anh ta đang hành động vì nguyên tắc hoặc hành động vì nghĩa vụ, thì anh ta chỉ thực sự hành động chừng nào mà anh ta có "mối lợi gì đó". Giả thuyết trên là có cơ sở; [nhưng] kết luận thì lại sai. Để đáp lại, một trường phái khác tranh luận rằng, bởi vì con người có khả năng hy sinh rất lớn, thậm chí hành động quên mình, cho nên con người có thể hành động mà không cần có hứng thú. Giả thuyết này cũng có căn cứ, và kết luận thì vẫn sai. Sai lầm của cả hai bên nằm ở một quan niệm sai lầm về mối quan hệ giữa hứng thú và bản ngã.

Cả hai bên đều thừa nhận bản ngã là một đại lượng cố định và do đó nó tồn tại biệt lập. Vì thế mới có một nan đề khắt khe giữa hành động vì hứng thú của bản ngã và hành động mà không cần có hứng thú của bản ngã. Nếu bản ngã là cái cố định và có trước hành động, thế thì hành động vì hứng thú có nghĩa là cố gắng nhận được nhiều thứ hơn cho bản ngã – dù đó là sự giàu có về tiếng tăm, sự tán thưởng của người khác, quyền lực đối với người khác, lợi ích tiền bạc hay khoái lạc. Như vậy, sự phản công của quan điểm nói trên, xét như nó là sự nhạo báng bản tính con người, đã dẫn đến quan điểm cho rằng, những ai hành động một cách cao quý thì tức là hành động mà chẳng hề có hứng thú nào cả. Song nếu đánh giá một cách vô tư, thì có vẻ như rõ ràng rằng một người buộc phải có hứng thú tới công việc anh ta đang làm nếu không anh ta sẽ không làm công việc đó. Một bác sĩ tiếp tục phục vụ bệnh nhân trong một nạn dịch mà anh ta hầu như chắc

chắn sẽ gặp nguy hiểm đến tính mạng, nhất định phải quan tâm tới việc thực hiện hiệu quả nghề nghiệp của mình – anh ta quan tâm tới điều đó còn hơn cả sự an toàn của sự tồn tại thể xác của mình. Nhưng sẽ là xuyên tạc khi nói rằng mối hứng thú trên chỉ đơn thuần che đậy một mối hứng thú tới điều gì đó khác mà anh ta nhận được nếu như tiếp tục công việc chữa bệnh quen thuộc của mình – chẳng hạn tiền bạc hoặc sự nổi tiếng hoặc đức hạnh; nghĩa là hứng thú của anh ta chỉ là một phương tiện để đạt được một mục đích ích kỷ cuối cùng. Hễ khi nào chúng ta thừa nhận bản ngã không phải là cái được làm sẵn, mà nó là cái được hình thành liên tục dựa vào việc lựa chọn hành động, khi ấy toàn bộ tình huống sẽ sáng tỏ. Một người có hứng thú duy trì công việc bất chấp nguy hiểm tới mạng sống của mình tức là bản ngã của anh ta được tìm thấy *trong* công việc ấy; nếu như rốt cuộc anh ta từ bỏ công việc, và chọn sự an toàn và dễ chịu cho bản thân, điều đó nghĩa là anh ta thích trở thành một bản ngã kiểu *đó*. Sai lầm nằm ở chỗ đặt ra một sự phân lìa giữa hứng thú và bản ngã, và coi bản ngã là mục đích mà mối quan tâm tới mục đích, hành động và người khác chỉ là một phương tiện đơn thuần. Thực ra bản ngã và hứng thú là hai tên gọi để chỉ cùng một sự thật; kiểu hứng thú và mức độ hứng thú thực sự về một điều nào đó sẽ làm bộc lộ đặc tính của bản ngã đang tồn tại lúc ấy. Nếu nhớ rằng hứng thú nghĩa là sự *đồng nhất* thực sự và luôn thay đổi giữa bản ngã và một đối tượng nhất định, thì toàn bộ nan đề được viện ra ở trên sẽ sụp đổ.

"Vô tư", chẳng hạn, không có nghĩa là thiếu hứng thú tới điều mình đang làm (nghĩa là lãnh đạm như cái máy), nó cũng không nghĩa là thiếu vắng dũng khí và nghị lực – tức thiếu tính kiên quyết và cá tính. Bất chấp chữ "vô tư" được dùng như thế nào ở mọi nơi khác, trong phạm vi của tranh luận về lý luận cụ thể này, chữ "vô tư" ám chỉ loại mục tiêu và đối tượng thường gây hứng thú cho một người. Và nếu như chúng ta kiểm lại trong đầu các loại hứng thú gợi ra sự áp dụng tính ngữ này, chúng ta sẽ thấy chúng có hai đặc điểm có quan hệ mật thiết với nhau. (*i*) Bản ngã hào phóng bao giờ cũng tự đồng nhất một cách hữu thức với phạm vi *đầy đủ* các mối quan hệ bao hàm trong hoạt động của nó, thay vì nó vạch một ranh giới rõ ràng giữa nó và các mối quan tâm bị ngăn chặn vì nó thấy chúng xa lạ và trung lập; (*ii*) nó điều chỉnh và mở rộng những suy nghĩ *quá khứ* về bản thân nó nhằm tiếp nhận các hệ quả mới mẻ khi chúng được nhận ra. Khi người bác sĩ khởi đầu sự nghiệp, có thể anh ta không có suy nghĩ gì về bệnh dịch hạch; có thể anh ta không có mối liên hệ hữu thức nào

với sự phục vụ trong những điều kiện như vậy. Song, nếu anh ta có một bản ngã phát triển bình thường hoặc tích cực, thì vào lúc anh ta nhận thấy rằng nghề nghiệp của mình có liên quan đến những rủi ro như vậy, anh ta sẽ sẵn sàng chấp nhận các rủi ro đó xét như là những điều không thể tránh khỏi trong hoạt động của anh ta. Có sự giống hệt nhau giữa hai điều sau: bản ngã phóng khoáng và rộng rãi bởi nó đưa thêm vào thay vì từ chối các mối quan hệ và một bản ngã tự mở rộng nó ra để thừa nhận những mối ràng buộc mà trước đó nó không ngờ tới.

Vào những thời điểm khủng hoảng về thích nghi như vậy – sự khủng hoảng có thể là không đáng kể hoặc nghiêm trọng – có thể xảy ra một sự xung đột tạm thời giữa "nguyên tắc" và "hứng thú". Bản chất của một thói quen nằm ở sự dễ chịu trong cách hành động đã quen thuộc. Bản chất của một sự điều chỉnh thói quen nằm một nỗ lực không dễ chịu – điều gì đó mà anh ta phải trung thành có chủ tâm. Nói cách khác, người ta dễ đồng nhất hai điều sau đây: bản ngã – tức "thấy có hứng thú" với điều gì mà ta đã quen thuộc, và xua đuổi ý nghĩ ác cảm và khó chịu khi một sự kiện bất ngờ xuất hiện khiến họ phải miễn cưỡng thay đổi thói quen. Bởi vì trong quá khứ ta đã làm tròn bổn phận của mình mà chẳng phải đối mặt với một tình huống khó chịu như vậy, vậy thì tại sao không tiếp tục làm như cũ? Đầu hàng sự cám dỗ này tức là thu hẹp và cô lập tư duy của bản ngã – coi bản ngã là cái hoàn chỉnh. Mọi thói quen đã hình thành vững chắc, bất kể nó gây tác dụng thế nào trong quá khứ, đều có thể đi kèm với sự cám dỗ nói trên vào bất kỳ lúc nào. Trong một tình huống khẩn cấp như vậy, hành động theo nguyên tắc không phải là hành động dựa trên nguyên tắc trừu tượng nào đó hoặc theo bổn phận chung chung; mà đó là hành động dựa trên *nguyên tắc của một đường lối hành động* thay vì dựa vào *các tình huống* xảy ra trong trường hợp khẩn cấp đó. Nguyên tắc của một bác sĩ tức là mục tiêu và động cơ thúc đẩy hành động của anh ta: sự chăm sóc người bệnh. Nguyên tắc không phải là cái biện minh một hành động, bởi nguyên tắc chẳng qua chỉ là cách gọi khác của tính liên tục của hoạt động. Nếu hoạt động xét như nó bộc lộ trong các hệ quả, là không mong muốn, khi ấy hành động theo nguyên tắc tức là nhấn mạnh điều không mong muốn ấy của hoạt động. Và một người tự hãnh diện vì đã hành động theo nguyên tắc rất có thể lại chỉ là một kẻ khăng khăng làm theo cách của mình mà không hề rút kinh nghiệm để tìm ra cách làm tốt hơn. Anh ta tưởng rằng một nguyên tắc trừu tượng nào đó biện minh cho đường lối hành động của anh ta mà không thừa nhận rằng chính nguyên tắc ấy cần được chứng minh.

Tuy nhiên, giả sử các điều kiện của nhà trường đã cung cấp các hoạt động đáng mong muốn, thì hứng thú tới hoạt động xét như cái toàn bộ – nghĩa là quan tâm tới sự phát triển liên tục của hoạt động – mới là điều giữ cho một học sinh có hứng thú tới công việc của mình bất chấp những trò giải trí nhất thời và những trở ngại không dễ chịu. Ở đâu không tồn tại hoạt động mang một ý nghĩa tăng dần, ở đó kêu gọi đến nguyên tắc chỉ hoặc là nói suông đơn thuần, hoặc là một dạng của sự tự phụ ngoan cố hoặc sự kêu gọi đến những mối quan tâm xa lạ được khoác bên ngoài bằng một danh xưng trang trọng. Dĩ nhiên có những thời điểm mà hứng thú chỉ tồn tại trong chốc lát và sự chú ý bị suy giảm, khi ấy sự củng cố mối hứng thú là điều cần thiết. Nhưng một người vượt qua được những giai đoạn khó khăn này không phải nhờ vào lòng trung thành với nghĩa vụ xét về lý thuyết, mà nhờ vào mối hứng thú tới việc làm của anh ta. Nghĩa vụ nghĩa là "các trách nhiệm" – chúng là những hành động cụ thể không thể thiếu để hoàn thành một mục đích – hoặc nói theo ngôn ngữ giản dị, nghĩa vụ tức là làm công việc của mình. Và một người thực sự có hứng thú với công việc của mình tức là người có khả năng chịu đựng sự chán nản nhất thời, làm việc bền bỉ bất chấp trở ngại, không nề hà gian khổ: anh ta thấy hứng thú trong việc đối mặt và vượt qua các khó khăn và sự sao nhãng.

3. **Trí thông minh và tính cách.** Có một nghịch lý đáng chú ý thường xuất hiện trong các tranh luận về đạo đức. Một mặt, người ta đồng nhất đạo đức với cái duy lý tính. Lý tính được coi là khả năng sản sinh ra trực giác đạo đức căn bản, và đôi khi, chẳng hạn như trong lý luận của Kant, lý tính còn được coi là cái cung cấp động cơ đạo đức đích thực duy nhất. Mặt khác, giá trị của trí thông minh cụ thể, đời thường, lại bị đánh giá thấp, thậm chí bị coi thường một cách có chủ tâm. Đạo đức thường được coi là một điều chẳng liên quan gì đến hiểu biết thông thường. Hiểu biết đạo đức được coi là một điều tách biệt, và lương tâm được coi là điều gì đó khác biệt căn bản với ý thức. Sự phân lìa này, giả dụ nó có giá trị, mang ý nghĩa đặc biệt đối với giáo dục. Giáo dục đạo đức tại nhà trường hầu như là vô vọng nếu chúng ta coi sự phát triển của tính cách là mục đích tối cao, và coi việc học tập kiến thức và phát triển khả năng nhận thức, những điều tất yếu phải chiếm phần lớn thời gian của nhà trường, như là điều chẳng có quan hệ gì với tính cách. Trên nền tảng như vậy, giáo dục đạo đức không thể tránh khỏi trở thành việc truyền đạt theo kiểu dựa vào sách giáo lý vấn đáp, tức dựa vào các bài học về đạo đức. Các bài học "về đạo đức" tất nhiên

là các bài học thể hiện ý kiến của người khác về đức hạnh và bổn phận. Chung quy, bài học đạo đức chỉ gây tác dụng chừng nào mà học sinh tình cờ đã có sẵn sự tôn trọng đồng cảm và thành thật tới những tình cảm của người khác. Nếu không có sự tôn trọng như vậy, giáo dục đạo đức chẳng gây ảnh hưởng gì tới tính cách, nó chẳng khác nào kiến thức về các dãy núi ở châu Á; sự tôn trọng mù quáng sẽ làm tăng sự phụ thuộc vào người khác, và đặt trách nhiệm chỉ huy vào tay những ai nắm quyền uy. Trên thực tế, giáo dục đạo đức bằng truyền đạt trực tiếp chỉ có tác dụng tại các nhóm xã hội mà việc làm đó là một phần của việc kiểm soát dựa vào quyền uy của số đông đối với số ít. Điều giúp cho bài học đạo đức có hiệu quả không phải là bài học theo nghĩa hẹp của từ đó mà là sự khẳng định bài học ấy bằng toàn bộ chế độ trong khi bản thân bài học chỉ là điều phụ. Trong một xã hội dân chủ, sử dụng các bài học đạo đức để tạo ra các kết quả như nhau tức là trông cậy vào sức lôi cuốn về tình cảm.

Nằm ở thái cực ngược lại là giáo dục đạo đức theo kiểu Socrates-Platon, nó coi sự hiểu biết đồng nhất với đức hạnh – nó cho rằng không một ai hiểu điều gì là xấu mà vẫn cứ làm, sở dĩ họ làm điều xấu ấy là bởi vì họ không hiểu được thế nào là điều tốt. Học thuyết này bị phê phán bằng lý lẽ cho rằng, nhiều khi một người biết được thế nào là điều tốt song vẫn cứ làm điều xấu: điều quyết định không phải là sự hiểu biết, mà là thói quen hoặc tập quán và động cơ. Thực ra Aristotle đã có lần phê phán giáo dục đạo đức theo kiểu Platon với lý lẽ cho rằng thói quen đạo đức giống với một nghề nghiệp, nghề y chẳng hạn; một người hành nghề y có kinh nghiệm thì xứng đáng hơn một người có kiến thức lý thuyết nhưng không có kinh nghiệm thực hành về bệnh tật và cách chữa bệnh. Tuy nhiên, vấn đề này phụ thuộc vào cách hiểu thế nào là "hiểu biết". Trong lý lẽ phản đối của mình, Aristotle đã không nhận ra điều quan trọng nhất trong giáo dục đạo đức theo kiểu Platon ở chỗ Platon muốn nói rằng người đó [một người làm điều xấu bởi anh ta không biết thế nào là điều tốt] không thể nào đi đến một sự hiểu biết lý thuyết về thế nào là điều tốt trừ phi anh ta đã trải qua nhiều năm trời của thói quen thực hành và kỷ luật đòi hỏi nhiều cố gắng. Hiểu biết về điều tốt không phải là hiểu biết được lấy ra từ sách vở hoặc từ những người khác, mà nó được hình thành qua giáo dục lâu dài. Nó là thái độ cuối cùng, thái độ đỉnh điểm của một trải nghiệm chín chắn về cuộc đời. Bất chấp lập trường của Platon, có thể dễ dàng nhận thấy chữ "hiểu biết" đã được sử dụng với nghĩa bao hàm điều tồn tại tách rời nhau như sau: [một] sự nhận thức cá nhân riêng tư và sống động, tức một niềm

tin giành được và được chứng minh bằng kinh nghiệm, và [hai] một nhận thức trung gian, hầu như có tính biểu trưng, sự thừa nhận dựa vào tư kiến của người khác [cho rằng điều gì là đúng bởi vì mọi người đều tin rằng như thế là đúng], tức một thông tin mơ hồ và không có sức sống. Nói rằng loại hiểu biết thứ hai không bảo đảm cho cách ứng xử, không ảnh hưởng sâu sắc tới tính cách, là điều khỏi cần phải nói. Nhưng nếu như "hiểu biết" có nghĩa là điều gì đó gần giống như kiểu niềm tin có được bằng việc nếm thử đường để biết rằng nó ngọt còn chất ký ninh thì đắng, thì trường hợp nói trên lại có nghĩa ngược lại. Mỗi khi một người ngồi xuống một chiếc ghế chứ không phải một bếp lò, đem theo chiếc ô khi trời mưa, đi khám bác sĩ khi bị ốm – tức tóm lại, thực hiện bất kỳ trong số hàng ngàn hành động làm thành cuộc sống hằng ngày của anh ta, thì người đó đều chứng tỏ rằng mọi hành vi của anh ta là kết quả trực tiếp của hiểu biết thuộc loại nào đó. Có đủ lý do để cho rằng sự hiểu biết về điều thiện cũng được biểu hiện ra ngoài theo cách tương tự; trên thực tế, "tốt" là một từ vô nghĩa nếu nghĩa của nó không bao gồm cảm giác hài lòng được trải nghiệm trong những tình huống được nhắc tới ở trên. Một người có thể bộc lộ những hành vi nào đó bởi sự hiểu biết mách với anh ta rằng những người khác đang tin vào một điều gì đấy và anh ta làm thế là để nhận được sự tán đồng của họ hoặc ít nhất là để tạo cho họ cảm tưởng rằng anh ta đồng ý với họ; chẳng có lý do gì để sự hiểu biết ấy lại dẫn đến sáng kiến và lòng trung thành cá nhân nhân danh những niềm tin được cho là của người khác.

Do đó, không cần thiết phải tranh cãi về nghĩa thực sự của từ "hiểu biết". Trong phạm vi của giáo dục, chỉ cần nhận ra các đặc tính khác nhau nằm dưới một cách gọi, chỉ cần hiểu được rằng sự hiểu biết giành được trực tiếp dựa vào những đòi hỏi của kinh nghiệm thì mới tác động tới cách ứng xử theo những cách có ý nghĩa. Nếu một học sinh học những điều trong sách vở chỉ đơn thuần trong mối liên quan với các bài học của nhà trường và vì mục đích nhắc lại thuộc lòng những điều đã học khi được yêu cầu, khi ấy sự hiểu biết sẽ tác động tới cách ứng xử *nào đó* – cụ thể là, tác động tới cách ứng xử của việc nhắc lại nguyên si những phát biểu theo mệnh lệnh của người khác. Chẳng có gì ngạc nhiên khi "hiểu biết" ấy không ảnh hưởng nhiều tới cuộc sống bên ngoài nhà trường. Nhưng đây không phải lý do để đề ra một sự phân li giữa hiểu biết và ứng xử, mà đây là lý do để coi nhẹ loại hiểu biết đó. Cũng có thể nói như vậy về sự hiểu biết gắn liền đơn thuần với một chuyên ngành kỹ thuật biệt lập; sự hiểu biết ấy làm biến đổi hành động, song chỉ trong giới hạn cụ thể của chuyên ngành

đó. Thực ra, giáo dục đạo đức trong nhà trường có cùng vấn đề như giáo dục kiến thức – tức sự hiểu biết gắn liền với hệ thống của các động năng và thói quen. Bởi bất kỳ sự việc đã biết nào cũng vậy, mục đích sử dụng của nó phụ thuộc vào các mối liên hệ của nó. Hiểu biết bằng lời nói về mìn của một tên trộm két sắt có thể giống hệt với hiểu biết của một nhà hóa học; [nhưng] trên thực tế, hiểu biết của tên trộm khác với hiểu biết của nhà hóa học, bởi hiểu biết ấy bị ràng buộc vào mối liên hệ với các mục đích và thói quen khác, và do đó nó mang một ý nghĩa khác.

Sự bàn luận ở phần trước [Chương XVI] về nội dung của kiến thức địa lý và lịch sử xét như chúng bắt nguồn từ hoạt động trực tiếp với một mục tiêu trước mắt, sau đó nghĩa của chúng được mở rộng để rồi chúng được tổ chức thành tri thức khoa học, là dựa trên quan niệm về sự duy trì một mối liên hệ sống động giữa nhận thức và hoạt động. Điều gì mà người ta học được và đem ra sử dụng trong một hoạt động có mục đích và nó đòi hỏi sự hợp tác với người khác, thì điều đó là hiểu biết đạo đức, dù nó có được nhìn nhận một cách hữu thức như là hiểu biết đạo đức hay không. Bởi sự hiểu biết ấy làm tăng dần một mối hứng thú xã hội và mang lại trí thông minh cần thiết để biến mối hứng thú đó thành kết quả trong thực tế. Chỉ bởi vì các môn học của nhà trường là những nhân tố được thừa nhận rộng rãi trong đời sống xã hội, vì thế chúng là các phương tiện của việc làm quen với các giá trị xã hội. Xét như là các môn học của nhà trường đơn thuần, kiến thức về chúng chỉ mang một ý nghĩa chuyên môn đơn thuần. Nhưng nếu việc học tập diễn ra trong những điều kiện mà học sinh nhận ra được ý nghĩa xã hội của các môn học đó, khi ấy các môn học sẽ nuôi dưỡng mối hứng thú đạo đức và phát triển sự nhận thức đạo đức sâu sắc. Hơn nữa, toàn bộ các đặc tính của trí óc được đề cập tại chủ đề về phương pháp học tập [Chương XIII] xét về bản chất đều là những đặc tính thuộc về đạo đức. Tính cởi mở, tính chuyên tâm, tính thành thật, tính rộng rãi về quan điểm, tính triệt để, sự đảm nhận trách nhiệm phát triển các hệ quả của các ý niệm đã được chấp nhận, đều là những nét đặc điểm liên quan đến đạo đức. Tập quán coi đạo đức có các đặc điểm giống hệt với sự tuân phục bề ngoài mệnh lệnh dựa vào quyền uy, có thể khiến chúng ta bỏ qua ý nghĩa đạo đức của các quan điểm trí tuệ, song chính tập quán trên lại có khuynh hướng coi đạo đức chỉ là một thói quen buồn tẻ và máy móc. Do đó, mặc dù một thái độ như vậy đem lại những kết quả đạo đức, song các kết quả ấy lại không đáng mong đợi về mặt đạo đức – nhất là tại một xã hội dân chủ, nơi mà hầu hết mọi sự đều phụ thuộc vào xu hướng tính cách cá nhân.

4. Cái xã hội và cái đạo đức. Ở các chương trước, toàn bộ những sự phân lìa mà chúng ta đã phê phán – và để tránh những sự phân lìa đó chúng ta đã đề ra quan niệm về giáo dục – đều xuất phát từ việc hiểu đạo đức một cách quá ư hạn hẹp – vì thế, một mặt, nó tạo cơ hội để đạo đức có khuynh hướng trở thành sự lên mặt đạo đức ủy mị chẳng liên quan gì đến năng lực hiệu quả để làm điều có ích cho xã hội và mặt khác, nó đề cao thái quá tập quán và truyền thống để cho đạo đức chỉ còn là một danh sách những hành vi được đề ra rạch ròi. Trên thực tế, đạo đức tồn tại rộng khắp trong các hành vi liên quan đến các mối quan hệ giữa chúng ta với người khác. Thậm chí nó có thể tồn tại trong mọi hành vi của chúng ta, cho dù mối liên quan xã hội có thể không được nhận ra vào thời điểm thực hiện. Bởi mọi hành vi, theo nguyên tắc của thói quen, đều làm thay đổi xu hướng tính cách – nó đưa ra một kiểu xu hướng và ham muốn nào đó. Và không thể nào khẳng định được khi nào thì thói quen được củng cố theo cách như vậy có thể gây ảnh hưởng trực tiếp và có thể nhận ra đối với mối quan hệ giữa chúng ta với người khác. Một số đặc điểm tính cách có mối liên hệ hiển nhiên với các mối quan hệ xã hội đến nỗi chúng ta gọi đó là "đạo đức" hiểu theo nghĩa nhấn mạnh của từ này: tính chân thật, lương thiện, trong trắng, tử tế v.v... Nhưng điều này chỉ có nghĩa là các đặc điểm tính cách đó là có vai trò trung tâm so với các thái độ khác: nghĩa là chúng bao gồm cả các thái độ khác. Chúng mang tính đạo đức hiểu theo nghĩa nhấn mạnh không phải bởi chúng đứng biệt lập và độc nhất, mà bởi vì chúng có mối liên hệ mật thiết với hàng ngàn thái độ khác mà chúng ta không thể nhận ra một cách rõ rệt – thậm chí có khi chúng ta còn chưa đặt tên cho chúng. Gọi các đặc tính đó là đức hạnh đứng biệt lập tức là giống như coi bộ xương là cơ thể sống. Bộ xương dĩ nhiên có đóng vai trò quan trọng, song tầm quan trọng của bộ xương nằm ở việc chống đỡ các cơ quan của cơ thể sao cho các cơ quan có thể hoạt động phối hợp hiệu quả với nhau. Điều này giống hệt như việc chúng ta gọi các đặc tính của tính cách là đức hạnh. Đạo đức có liên quan tới toàn bộ tính cách, và một người có những tính chất và biểu hiện cụ thể như thế nào thì toàn bộ tính cách của anh ta cũng như vậy. Có đức hạnh không có nghĩa là đã trau dồi được một vài đặc điểm có thể gọi tên và tồn tại riêng biệt; có đức hạnh nghĩa là phát triển trọn vẹn và đầy đủ đúng như khả năng của mình dựa vào mối liên kết với mọi người khác trong mọi trách nhiệm của cuộc đời.

Xét cho cùng, đặc tính đạo đức và đặc tính xã hội của ứng xử là đồng nhất với nhau. Vậy thì cần dứt khoát nhắc lại nội dung của các chương bàn

về chức năng xã hội của giáo dục để có thể nói rằng giá trị của sự quản trị, chương trình học và phương pháp dạy học của nhà trường được đo bằng mức độ chúng được nuôi dưỡng bằng một tinh thần xã hội. Và nhà trường luôn gặp phải nguy cơ lớn ở chỗ nó không tạo ra các điều kiện giúp cho sự thâm nhập dễ dàng của một tinh thần xã hội; đây là kẻ thù lớn của giáo dục đạo đức hiệu quả. Bởi cái tinh thần ấy chỉ thực sự tồn tại khi mà các điều kiện nhất định nào đó được đáp ứng.

(*i*) Thứ nhất, chính nhà trường phải là một đời sống cộng đồng hiểu theo tất cả hàm nghĩa của từ này. Các nhận thức và mối hứng thú xã hội chỉ có thể được phát triển trong một môi trường xã hội đích thực – một môi trường ở đó có sự giao tiếp để xây dựng một kinh nghiệm chung. Bất cứ ai cũng đều có thể lĩnh hội được một cách tương đối biệt lập sự trình bày vấn đề có tính truyền tin miễn là trước đó anh ta đã học được khả năng ngôn ngữ dựa vào sự giao tiếp với người khác. Nhưng hiểu được *ý nghĩa* của các dấu hiệu ngôn ngữ thì lại là vấn đề hoàn toàn khác. Điều đó đòi hỏi phải có một tình huống làm việc và giải trí trong mối liên kết với những người khác. Lời biện hộ trong cuốn sách này cho nền giáo dục dựa vào hoạt động mang tính kiến tạo diễn ra liên tục đã được dựa trên sự thực rằng các hoạt động ấy cung cấp một cơ hội cho một môi trường xã hội. Thay cho một nhà trường tách rời khỏi đời sống xét như một địa điểm dành riêng cho việc học tập, chúng ta có một xã hội thu nhỏ, ở đó học tập và tăng trưởng là những sự việc có liên quan đến kinh nghiệm được chia sẻ trong hiện tại. Sân chơi, phân xưởng, phòng làm việc, phòng thí nghiệm không chỉ điều khiển các khuynh hướng tự nhiên của trẻ em, chúng còn đòi hỏi sự giao tiếp, truyền đạt, và hợp tác – tất cả đều nhằm mục đích mở rộng khả năng nhận ra các mối liên hệ.

(*ii*) Việc học tập tại nhà trường phải diễn ra liên tục cùng với việc học tập bên ngoài nhà trường. Cần phải có một mối tác động tương hỗ tự do giữa hai quá trình này. Điều đó chỉ có thể xảy ra khi có rất nhiều các điểm tiếp xúc giữa các mối hứng thú xã hội, giữa quá trình này với quá trình kia. Có thể hình dung nhà trường là một nơi phải tồn tại một tinh thần của gắn bó và hoạt động chia sẻ, song đời sống xã hội ở đó không khác gì một tu viện, nó không còn đại diện hoặc tiêu biểu cho thế giới nằm bên ngoài bức tường của nhà trường. Nhà trường đó có thể phát triển ở học sinh mối quan tâm và hiểu biết xã hội, nhưng học sinh lại không thể đem dùng ở ngoài xã hội; chúng không thể mang mối quan tâm và hiểu biết ấy vào cuộc sống bên ngoài. Sự phân biệt đã thành cách ngôn giữa người có học

và người thất học, sự vun bồi đời sống nhà trường tồn tại cách biệt, đều diễn ra trên phương diện này. Tương tự, sự gắn bó trung thành với văn hóa của quá khứ xét như nó tạo ra một tinh thần xã hội hoài cổ cũng tạo ra sự phân lìa như trên, bởi điều đó giúp cho một cá nhân cảm thấy thoải mái trong đời sống của ngày đã qua hơn là trong đời sống của chính anh ta. Một nền giáo dục tự nhận là mang tính văn hóa rất dễ gặp phải nguy cơ nói trên. Một quá khứ lý tưởng hóa đã trở thành nơi trú ẩn và niềm an ủi về tinh thần; các mối quan tâm của ngày hôm nay bị coi là bẩn thỉu, và không đáng để quan tâm. Nhưng bao giờ cũng vậy, sự thiếu vắng một môi trường xã hội ở đó học tập là một nhu cầu và phần thưởng có liên hệ với môi trường ấy, là lý do chính của sự cô lập của nhà trường; và sự cô lập này làm cho kiến thức của nhà trường không thể áp dụng được vào đời sống và vì thế nó trở nên mang tính chất cằn cỗi.

Một quan niệm đạo đức hạn hẹp và mang tính luân lý là nguyên nhân của việc không thừa nhận rằng mọi mục tiêu và giá trị đáng mong muốn trong giáo dục thì bản thân chúng là đạo đức. Kỷ luật, sự phát triển tự nhiên, văn hóa, hiệu quả xã hội, đều là các đặc tính thuộc đạo đức – những dấu hiệu phân biệt một người là thành viên xứng đáng của xã hội mà nhiệm vụ của giáo dục là đẩy mạnh sự phát triển của xã hội ấy. Có một câu châm ngôn cổ hàm ý rằng làm một người tốt là chưa đủ; anh ta phải tốt cho điều gì đó. "Điều gì đó" đó chính là khả năng sống như một thành viên của xã hội sao cho những gì mà anh ta nhận được từ cuộc sống đó cân xứng với đóng góp của anh ta. Cái mà anh ta nhận và cho xét như một con người, một con người với những ham muốn, xúc cảm, và suy nghĩ, không phải là của cải bên ngoài, mà đó là một sự mở rộng và làm sâu sắc thêm đời sống hữu thức – một nhận thức sâu sắc hơn, có kỷ luật và cởi mở hơn về các ý nghĩa. Những gì mà anh ta trao đổi *một cách thiết yếu* thì đều hầu như là cơ hội và phương tiện cho sự phát triển của đời sống hữu thức. Nếu không thế, đó không phải sự trao đổi, mà chỉ là một sự thay đổi vị trí của vật trong không gian, giống như dùng một chiếc que khuấy nước và cát. Kỷ luật, văn hóa, hiệu quả xã hội, sự rèn luyện cá nhân, sự tinh tế cá nhân, đều chỉ là các giai đoạn phát triển của năng lực tham gia một cách rộng rãi vào một kinh nghiệm cân bằng nói trên. Và giáo dục không phải là một phương tiện đơn thuần của một đời sống như thế. Giáo dục chính là một đời sống. Duy trì khả năng cho một sự giáo dục như vậy, chính là bản chất của đạo đức. Bởi đời sống hữu thức là một quá trình liên tục khôi phục mới mẻ.

Tóm lại, vấn đề lớn nhất của giáo dục đạo đức tại nhà trường có liên quan đến mối quan hệ giữa nhận thức và ứng xử. Bởi nếu như kiến thức tích lũy trong chương trình học chính quy không tác động tới tính cách, sẽ là vô ích khi coi đạo đức là mục đích tổng hợp và mục đích cao nhất của giáo dục. Khi nào không tồn tại mối liên hệ hữu cơ mật thiết giữa phương pháp và vật liệu của kiến thức và phương pháp và vật liệu của phát triển đạo đức, khi ấy người ta phải cầu viện đến các bài học và các phương pháp kỷ luật cụ thể: sự hiểu biết không được tích hợp vào trong các động cơ thông thường của hành động và cách nhìn nhận cuộc sống, trong khi ấy đạo đức trở thành sự lên mặt răn dạy – tức một kiểu phân loại những đức tính tốt tách rời nhau.

Hai lý luận có liên hệ chủ yếu với sự phân lìa giữa nhận thức và hoạt động, và do đó sự phân lìa giữa hiểu biết và đạo đức, là các lý luận chia cắt xu hướng tính cách và động cơ bên trong – tức nhân tố cá nhân mang tính hữu thức – ra khỏi hành động xét như cái thuần túy thuộc về thể xác và biểu hiện ra ngoài; và các lý luận đó coi hành động theo hứng thú là đối lập lại với hành động theo nguyên tắc. Cả hai sự phân lìa nói trên được khắc phục tại một kiểu giáo dục ở đó học tập luôn đi kèm với các hoạt động hoặc việc làm diễn ra liên tục, chúng mang một mục tiêu xã hội và chúng sử dụng vật liệu của các tình huống xã hội điển hình. Bởi trong những điều kiện như thế, chính nhà trường trở thành một hình thái của đời sống xã hội, một xã hội thu nhỏ và một xã hội có liên hệ mật thiết với các phương thức khác của kinh nghiệm liên kết nằm bên ngoài bức tường của nhà trường. Nên giáo dục nào đem lại năng lực tham gia có hiệu quả vào đời sống xã hội, nền giáo dục ấy mang tính đạo đức. Nền giáo dục ấy đào tạo một tính cách không chỉ biết thực hiện công việc cụ thể cần thiết cho xã hội, mà tính cách ấy còn biết quan tâm tới việc liên tục điều chỉnh, bởi đó là điều không thể thiếu cho sự phát triển. Hứng thú học hỏi từ mọi mối tiếp xúc của đời sống, chính là mối hứng thú đạo đức thực chất.

MỤC LỤC VẤN ĐỀ VÀ NỘI DUNG THUẬT NGỮ

Các vấn đề và nội dung thuật ngữ tại đây đã được chọn lọc kỹ và sắp xếp dựa vào phần chú dẫn nằm ở phần cuối của nguyên bản tiếng Anh. Ngoài ra chúng tôi cũng đưa thêm một vài thuật ngữ và vấn đề được chúng tôi cho là cần thiết cho việc đọc và hiểu tư tưởng của John Dewey.

Các chú dẫn của bản tiếng Anh được sắp xếp theo thứ tự chữ cái, mỗi đề mục đều có ghi cụ thể trang hoặc các trang có liên quan tới thuật ngữ hoặc vấn đề được chú dẫn. Tuy nhiên, do số thứ tự của bản tiếng Anh và bản dịch tiếng Việt khó có thể trùng nhau, vì thế việc quy chiếu trang đánh số của bản tiếng Việt là không dễ. Hi vọng khiếm khuyết này có thể được khắc phục cho lần tái bản để tiện cho việc tra cứu của bạn đọc. Vì thế, chúng tôi đã buộc phải mở rộng phạm vi quy chiếu các trang có liên quan đến thuật ngữ hoặc vấn đề (lấy cả một phần hoặc mục).

Absolute, philosophic ideal of ([cái, mục đích] tuyệt đối trong quan niệm triết học của Georg Wilhelm Hegel (nhà triết học người Đức, 1770-1831) và Friedrich Wilhelm August Fröbel (nhà cải cách sư phạm người Đức, 1782-1852): cái tuyệt đối, cái mục đích tuyệt đối là không thể nào tiếp cận được, không thể nào đạt tới, vì thế phải tìm ra cái đối ứng thay thế, cái đại diện có thể chấp nhận được. Hai nỗ lực triết học điển hình cho việc làm này được thấy ở Hegel và Fröbel. Theo Hegel, cái tuyệt đối được thể hiện xuyên suốt trong các thiết chế của lịch sử (đời sống, tư tưởng, văn hóa của con người), theo Fröbel, các biểu trưng (phần lớn là biểu trưng toán học) là cái tương ứng với những đặc điểm căn bản của cái tuyệt đối; biểu hiện của hai quan niệm này trong lĩnh vực giáo dục (Phần 2 và Phần Kết luận của Chương V).

Abstract (trừu tượng): nghĩa "khen" và nghĩa "chê" (Phần 2,3, Chương XVII); kiến thức khoa học [tri thức trừu tượng] (Phần 3, Chương XIV); trí

óc có khả năng trừu tượng "trời phú": lý luận của John Locke (Phần 2, Chương XX).

Accommodation, a form of habituation (thích nghi là một dạng của thói quen): sự giống nhau hoàn toàn giữa thích nghi của môi trường với hoạt động và thích nghi của hoạt động với môi trường, song tầm quan trọng của thói quen lại nằm ở sự hình thành xu hướng trí tuệ và tình cảm (Phần 2, Chương IV); "phát triển" hiểu theo nghĩa so sánh giữa các đặc điểm loại biệt của đời sống của trẻ em và đời sống trưởng thành, bản năng tự nhiên của trẻ em (Phần 3, Mục 1, Chương IV); khái niệm "phát triển" trong giáo dục (Phần 3, Mục 2, Chương IV).

Activity (hoạt động): mối quan hệ giữa hoạt động và sự kích thích (Phần 1, Chương III); mối quan hệ giữa mục tiêu và hoạt động: mục tiêu là kết quả của sự giải phóng hoạt động (Phần 3, Chương VIII); mối quan hệ giữa hoạt động và nội dung của hoạt động, các phát biểu của Lock và tinh thần nhị nguyên, thuyết "Phương pháp rèn luyện hình thức" (Phần 3, Chương V); hoạt động và sự mở rộng ý nghĩa của hoạt động (Phần 1, Chương XVI; vai trò của tưởng tượng, trí tưởng tượng là một bộ phận gắn liền với hoạt động chẳng khác gì cơ bắp (Phần 3, Chương XVIII); quan niệm của các triết gia thành Athens (Platon và Aristotle) về sự đối lập giữa kinh nghiệm và nhận thức đã dẫn đến sự đối lập giữa hoạt động và nhận thức, ảnh hưởng của sự đối lập này tới giáo dục (Phần 1, Chương XX); sự thay đổi trong quan niệm về kinh nghiệm và nhận thức (Phần 2, Chương XX); các lý luận về sự phân lìa giữa nhận thức và hoạt động và do đó sự phân lìa giữa hiểu biết và đạo đức v.v.., những sự phân lìa này có thể được khắc phục (hòa giải) nhờ vào một kiểu giáo dục ở đó học tập luôn đi kèm với hoạt động (Chương XXVI).

Aesthetic appreciations as determined by environment (cảm thụ thẩm mỹ, gu thẩm mỹ được quyết định bởi môi trường): môi trường xã hội vô tình tạo ra ảnh hưởng có tính giáo dục đối với cá nhân [giáo dục không chính thức], và đó vẫn là một phương thức học tập cơ bản ngay cả ở các xã hội ngày nay và đối với ngay cả trẻ em được hưởng giáo dục nhà trường bắt buộc (Phần 3, Chương II).

Aim (mục tiêu): những diều kiện của mục tiêu, bản chất của mục tiêu trong giáo dục (Phần 1, Chương VIII); không tồn tại mục tiêu của giáo dục, hiểu theo nghĩa thông thường (Phần 3, Chương VIII); xung đột giữa mục tiêu dân tộc chủ nghĩa và mục tiêu xã hội rộng lớn hơn (Phần 5, Chương VII).

Alien (người lạ, người ngoài, người từ nơi khác đến): tại sao các cộng đồng dã man lại coi người ngoài là kẻ thù (Phần 1, Chương VII).

Apperceiving organs in Herbart's theory (thuyết thông giác của Herbart): trí óc có khả năng phản ứng lại trước những thực tại, những phản ứng khác nhau trước những thực tại khác nhau được gọi là các biểu tượng. Các biểu tượng có trước đóng vai trò quan trọng như là phương tiện của thông giác [tri giác thêm nữa, sâu hơn nữa] (Phần 1, Chương VI).

Appreciation (đánh giá, cảm thụ): bản chất của sự đánh giá, sự cảm thụ; trí tưởng tượng là phương tiện của đánh giá; các môn học mang tính đánh giá, cảm thụ (Chương XVIII).

Aristotle (384-322 trước Công nguyên): sự đối lập giữa giáo dục kiến thức tổng quát và kiến thức chuyên môn nghề nghiệp, sự phân chia giữa giai cấp lao động và giai cấp nhàn hạ (Phần 1, Chương XIX); sự đối lập giữa kinh nghiệm và lý tính (Phần 1, Chương XX); mối quan hệ giữa con người và tự nhiên (Phần 1, Chương XXI); sự khác nhau giữa giáo dục đạo đức kiểu Plato và giáo dục đạo đức kiểu Aristotle (Phần 3, Chương XXVI).

Arts, fine vs. industrial (mỹ thuật, nghệ thuật của cái đẹp đối lập lại với nghệ thuật liên quan đến nghề nghiệp): khởi thủy không có sự phân biệt giữa nghệ thuật vì mục đích thực tế và nghệ thuật vì mục đích của cái đẹp, chẳng hạn sáng tạo của người nguyên thủy (tranh hang động, đồ gốm v.v...), hoạt động của trẻ em với các đồ vật của đời sống hằng ngày (Phần 1, Đoạn 3, Chương XVIII).

Athens (Thành Athens): hoàn cảnh xã hội của Thành Athens cổ đại đã ảnh hưởng tới triết học (Phần 1, Phần Kết luận, Chương XX).

Authority (quyền uy, uy tín, sách vở, giáo điều): chủ nghĩa cá nhân như là sự phản ứng lại quyền uy trong mọi lĩnh vực của đời sống (Phần 1, Chương XXII); con người luôn muốn trông cậy vào giáo điều, vào niềm tin được thiết định bởi quyền uy để tránh được sự phiền phức của tư duy (Phần 1, Chương XXII).

Bacon, Francis (nhà triết học người Anh, 1561-1626): sự đề cao kinh nghiệm, sự tuyệt giao với quyền uy (Phần 2, Chương XX); thái độ chống lại mọi tri thức do "nghe thấy", "lòng tin" (Phần 1, Chương XXII); sự hòa nhập giữa thuyết duy tự nhiên và thuyết nhân văn (Phần 1, Đoạn (c), Chương XXI).

Barbarian Europe (Châu Âu dã man): [tất cả các dân tộc không thuộc dòng giống và văn hóa với người Hy Lạp cổ đại, và sau này là người La Mã]. Nền văn hóa của châu Âu dã man không phải được sinh ra tại chỗ (Phần Kết luận, Chương XXI); sự ảnh hưởng tới giáo dục (Phần 1, Chương XXI).

Belief (lòng tin): sự chấp nhận lười biếng những gì được giới thiệu từ bên ngoài, đối lập lại với tính "trách nhiệm" (Phần 3, Đoạn 4, Chương XIII); sự đối lập giữa lòng tin và nhận thức đích thực (Phần 1, Đoạn (iii), Chương XXV).

Capacity (năng lực): nghĩa kép [sức chứa và khả năng có thể chứa] (Phần 1, Chương IV); làm thế nào để sử dụng các việc làm năng động vào mục đích giáo dục (Phần 2, Chương XV).

Capricious activity, constrasted with educational activity or experience (hoạt động theo ý thích thất thường tương phản với hoạt động hoặc kinh nghiệm mang tính giáo dục): sự tương phản giữa quan niệm coi giáo dục là sự bộc lộ năng lực tiềm ẩn từ bên trong và giáo dục là sự đào tạo từ bên ngoài, với quan niệm coi giáo dục là tiến trình liên tục tái kiến tạo và tái tổ chức lại kinh nghiệm (Phần 3, Chương VI).

Character (tính cách): mục tiêu của giáo dục và kỷ luật nhà trường (Phần 1, Phần Kết luận, Chương XXVI); định nghĩa (Phần 3, Mục (v), Chương XXIII; định nghĩa của nhân cách xét như nó là cái mà giáo dục phải tạo ra (Phần Kết luận, Chương XXVI); tại sao nhà trường không thể phát triển được tính cách cho học sinh (Phần 1, Chương XII; Phần 2, Chương XIV); sự hình thành tính cách của trẻ em trong xã hội nguyên thủy (Phần 3, Chương I); tính cách và ứng xử (Phần 1, Phần Kết luận, Chương XXVI), tính cách và trí thông minh (Phần 3, Phần Kết luận, Chương XXVI).

Chastity, moral nature of (bản chất đạo đức của tính trong trắng): đạo đức không phải là danh sách liệt kê những đức tính "tốt" được đề ra rạch ròi (Phần 4, Chương XXVI).

Child study (nghiên cứu trẻ em): [Jean Jacques Rousseau được mệnh danh là cha đẻ của trào lưu nghiên cứu về trẻ em [trẻ em là đối tượng của nghiên cứu]. Pestalozzi và Fröbel chịu ảnh hưởng của Rousseau rất nhiều về phương diện này]. Nghiên cứu trẻ em đã làm thay đổi chương trình dạy (Phần 1, Chương XV); Phần 3, Mục (v), Chương XXIII); giúp cho việc tìm hiểu phương pháp cá nhân (Phần 3, Chương XIII).

Childhood (thời thơ ấu): giáo dục không phải là công việc lấp đầy khoảng cách giữa trẻ em và người trưởng thành (Phần 1, Chương IV, Phần 3, Đoạn 1, Chương IV và Phần 1, Chương V).

Christianity, as refuge from the world (đạo đức Cơ đốc giáo như là sự chạy trốn khỏi thế giới bên ngoài): hoàn cảnh xã hội dẫn đến sự ra đời của đạo đức Cơ đốc giáo (Phần 1, Chương XXVI).

Church (Nhà thờ): ảnh hưởng của Nhà thờ tới quan niệm coi giáo dục là đồng nhất với đào luyện ngôn ngữ văn chương (Phần 1, Chương XXI).

Class distinction (sự phân biệt giai cấp): sự phân biệt giai cấp trong triết lý giáo dục kiểu Platon (Phần 3, Phần 5, Chương VII); quan niệm về sự đối lập giữa đào luyện văn hóa và tính hiệu quả xã hội là sản phẩm của

Consequences of action (hệ quả của hành động): hệ quả đối lập với động cơ (Phần 1, Phần Kết luận, Chương XXVI).

Cospmopolitanism (chủ nghĩa toàn thế giới): xu hướng của Thế kỷ XVIII (Phần 4, Chương VII); theo quan niệm của Kant (Phần 5, Chương VII); những khiếm khuyết (Phần 5, Chương VII); sự nhượng bộ chủ nghĩa quốc gia (Phần 5, Chương VII).

Curriculum (chương trình học, các môn học trong nhà trường): mối quan hệ với mục tiêu, hứng thú, giá trị của giáo dục (Chương XVIII).

Custom (tập tục): triết học của Thành Athens được dựa trên sự phê phán tập tục (Phần 1, Phần Kết luận, Chương XX)

Cutural or liberal education (giáo dục mang tính [đào luyện] văn hóa hoặc giáo dục kiến thức tổng quát): một nguy cơ của kiểu giáo dục mang tính đào luyện văn hóa (Phần 4, Chương XXVI).

Cutural as aim of education (văn hóa xét như là mục tiêu của giáo dục): đào luyện văn hóa là mục tiêu của giáo dục (Phần 3, Chương IX); phần mở đầu của Chương XVIII; Phần 1 và Phần Kết luận của Chương XXIV); văn hóa đối lập lại với tính hiệu quả (Phần 3, Chương IX; Phần 3, Chương X; Phần 3 và Phần Kết luận của Chương XXIII; Phần 2 Chương XXIII; Phần 1, Chương XXV); nguyên nhân lịch sử và xã hội của sự đối lập (Phần 3, Chương X; Chương XIX; Phần 1, Chương XXV).

Culture-epoch theory (thuyết thời đại văn hóa): xem "giáo dục xét như là sự lặp lại".

Democracy (xã hội dân chủ, đời sống xã hội dân chủ): đặc trưng của dân chủ (Phần 2, Chương VII); giáo dục trong một xã hội dân chủ và vì dân chủ, tính quốc gia và tính toàn nhân loại (Phần 5, Chương VII); phát triển năng khiếu tự nhiên của cá nhân và tính hiệu quả xã hội (Phần 2, Chương IX); hiện trạng của nền giáo dục trong một xã hội dân chủ về kinh tế, chính trị (Phần 2, Chương XIX); nghề nghiệp trong một xã hội dân chủ

(ii), Chương XXVI); quan niệm truyền thống về kỷ luật phải được thay đổi trong nền giáo dục dân chủ (Phần 5, Chương VII).

Disposition (xu hướng [tính cách, đạo đức]): định nghĩa (Phần 1, Chương II; Phần 2, Chương XXIV); xu hướng tính cách và xã hội dân chủ (Phần 5, Phần Kết luận, Chương VII); năng lực cải thiện các điều kiện xã hội hiện hữu (Phần 3, Chương X); các tiêu chuẩn đánh giá giá trị của cá nhân (Phần 1, Mục 1, Chương VIII; nền tảng của năng lực phát triển [tính phụ thuộc và tính dễ thay đổi] (Phần 1, Mục 1, 2, Chương IV); xu hướng đạo đức chịu ảnh hưởng bởi mọi hành vi (Phần 4, Chương XXVI); chịu ảnh hưởng bởi môi trường [môi trường vật chất và môi trường xã hội] (Phần Kết luận, Chương II); chịu ảnh hưởng bởi thói quen (Phần 2, Chương IV); chịu ảnh hưởng bởi việc "sử dụng" các điều kiện vật chất [hữu hình cụ thể] (Phần 2, Chương III); chịu ảnh hưởng bởi nhà trường (Phần 2, Chương I; Phần Kết luận, Chương II); thay đổi xu hướng tinh thần và đạo đức bằng cách nào (Phần 1, Chương XIV; Phần 3, Mục (v), Chương XXIII); tác động của nội dung tới xu hướng (Phần 1, Chương VI); xu hướng phù hợp với xã hội: phương tiện để đạt được điều này (Phần Kết luận, Chương III; Phần 2, Chương XV).

Dualism (thuyết nhị nguyên): căn nguyên của các hệ thống nhị nguyên (Phần 1, Mục II, Chương XII); ảnh hưởng của thuyết nhị nguyên tới sự phân chia nội dung của chương trình học (Phần 1, Chương XXII); nguồn gốc của thuyết nhị nguyên và biện pháp sửa chữa (Phần 1, Đoạn III, Chương XXIV); thuyết nhị nguyên trong đạo đức (Phần 1, Chương XXVI); các thuyết nhị nguyên về hoạt động và nhận thức, hoạt động và trí óc, quyền uy và tự do, thể xác và tinh thần, tính cách và ứng xử, văn hóa và hiệu quả, kỷ luật và hứng thú, "làm" và "biết", mục đích và phương tiện, nghĩa vụ và hứng thú, kinh nghiệm và nhận thức, thói quen và nhận thức, con người và tự nhiên, nội dung và phương pháp, lý thuyết và thực hành, tư duy và kinh nghiệm, môn học lý thuyết và môn học thực hành v.v...

Education (giáo dục): nền giáo dục bảo thủ và nền giáo dục tiến bộ (Chương VI); khái niệm dân chủ trong giáo dục (Chương VII); vai trò của giáo dục trong một xã hội dân chủ (Phần 2 và Phần Kết luận của Chương XIX; Phần 3, Chương XXI); giáo dục là điều khiển hoặc hướng dẫn (Chương III; Phần 1, Chương XXIV); giáo dục là mục đích của chính nó

Emerson, Ralph Waldo (nhà thơ, nhà triết học người Mỹ, 1803-1882): (đoạn trích dẫn ở Phần 3, Chương IV).

Emotion (xúc cảm): mối quan hệ với môi trường (Phần 1, Chương X); thuyết nhị nguyên về xúc cảm và trí năng (Phần 1, Chương XXV).

Empiricism (thuyết duy nghiệm): hai nghĩa của "duy nghiệm" (Phần 2, Chương XVII); duy nghiệm tương ứng với phương pháp "thử sai" và "dựa vào kinh nghiệm" (Phần 1, Chương XX); những khiếm khuyết của thuyết duy nghiệm (Phần 2, 3, Chương XX); đóng góp của thuyết duy nghiệm cho kiến thức nhà trường (Phần 2, Chương XX).

Environment (môi trường): bản chất và ý nghĩa của môi trường (Phần 1, Chương II); môi trường của người lớn và môi trường của trẻ em (Phần 3, Chương IV); môi trường ngẫu nhiên và môi trường được thiết kế cho mục đích giáo dục, môi trường được cung cấp bởi giáo dục nhà trường (Phần 4, Chương II, Phần 3, mục (i), Chương XX); con người kiểm soát và làm thay đổi môi trường (Phần 1, Chương I; Phần 3, Mục (1), Chương V); chức năng của môi trường (Phần 2, 3, 4, Phần Kết luận, Chương II; Phần 1, 2, Chương III; Phần 4, Phần Kết luận, Chương III; Phần 1, Chương V; Phần 1, Mục (1), Chương IX; Phần 1, Chương X; Phần 2, Chương XXII), mối quan hệ giữa môi trường và thói quen (Phần 2, Phần 3, Phần Kết luận Chương IV; Phần 1, Chương XIV); quan điểm của Herbart (Phần 1, Chương VI); mối quan hệ giữa môi trường và di truyền (Phần 2, Mục (1), Chương VI); thuyết về mối giao thoa ảnh hưởng giữa môi trường và phát triển (Phần 2, Phần Kết luận, Chương V; môi trường vật chất và môi trường xã hội (Phần 2, Chương III); quan niệm của Rousseau (Phần 1, Mục (2), Chương IX); các trường ảnh hưởng vô thức của môi trường (Phần 3,4, Chương II).

Epistemology (lý luận về nhận thức): sự phát triển của lý luận về nhận thức (Phần 1, 2, Chương XXII).

Experience (kinh nghiệm): tính có thể sử dụng tự do, dễ dàng của một kinh nghiệm này cho các kinh nghiệm khác sau nó (Phần 2, Chương XXV; thuyết "cân bằng quyền lực" (Phần 3, Chương XVIII); tính liên tục của sự sống được duy trì nhờ vào quá trình tự khôi phục (Phần 1, Phần Kết luận,

Chương I); các cá nhân tiếp nhận kinh nghiệm của người khác bằng cách nào (Phần 2, 3, Chương I); quá trình này bị cản trở như thế nào (Phần 1, Chương XVI); quan niệm cũ về sự đối lập giữa kinh nghiệm và nhận thức (Phần 1, Phần 3, Phần Kết luận, Chương XX); lý luận mới (Phần 2, Phần 3, Phần Kết luận, Chương XX); thước đo giá trị của một kinh nghiệm (Phần 1, Chương XI); sự đối lập giữa kinh nghiệm bị biến thành phương tiện và kinh nghiệm trực tiếp (Phần 1, Chương XVIII); bản chất của kinh nghiệm (Phần 1, 2, Chương XI; Phần 1, Chương XIII; Phần 2, 3, Phần Kết luận, Chương XX); giáo dục phải làm thay đổi đặc tính của kinh nghiệm (Phần 1, Chương II; Phần 3, Chương VI); sự đề cao kinh nghiệm đã dẫn đến việc đưa giải trí và việc làm vào chương trình học (Phần 1, Chương XV); vị trí của khoa học trong kinh nghiệm (Phần 2, Chương XVII); việc tham gia vào kinh nghiệm chung và có sự chia sẻ sẽ làm xuất hiện các ý nghĩa (Phần 1, Phần 4, Chương II); kinh nghiệm đem lại tính thống nhất giữa nội dung và phương pháp (Phần 1, Chương XIII).

Experimental method (phương pháp thực nghiệm): mối quan hệ giữa phương pháp thực nghiệm và hoạt động (Phần 2, Chương XV); hệ quả của việc thiếu một phương pháp thực nghiệm vào thời Hy Lạp cổ đại (Phần 1, Chương XXII); nguồn gốc của phương pháp thực nghiệm (Phần 2, Chương XV); phương pháp thực nghiệm đã làm thay đổi triết lý về kinh nghiệm (Phần 3, Chương XX); phương pháp thực nghiệm xét như là phương pháp của nhận thức (Chương XXV).

Experimentation (sự thực nghiệm): Phần 2, Mục (c) và Phần 3 của Chương XX.

Experiment (thực nghiệm, thí nghiệm): khía cạnh chủ động và bị động của kinh nghiệm (Phần 1, Chương XI); một khâu bắt buộc phải có trong tiến trình tìm tòi (inquiry) (Phần 2, Chương XI).

Evolution (tiến hóa): tiến hóa sinh học và thuyết duy tâm của Hegel (Phần 2 Chương V); phát minh về tiến hóa và tính liên tục của hoạt động, ý nghĩa triết học của học thuyết tiến hóa (Phần 1, Mục (ii), Chương XXV).

Faculty psychology (tâm lý học khả năng tinh thần): quan niệm coi trí óc là bao gồm những khả năng tồn tại độc lập (ý chí, xúc cảm, khả năng "biết"...). Vì thế giáo dục tức là rèn luyện các khả năng ấy bất chấp những lợi ích cụ thể của nội dung, giống như thể làm săn chắc cơ bắp bằng luyện tập (Phần 1, Mục (2), Chương V; Phần 3, Chương XVIII). Xem thêm: **phương pháp rèn luyện hình thức (formal discipline)**.

Faculties (khả năng tinh thần): Johann Friedrich Herbart (1776-1841) cho rằng trí óc có những khả năng tồn tại độc lập với thể xác. Herbart đã phủ nhận các năng khiếu tự nhiên của mỗi cá nhân (Phần 1, Chương VI).

Feeling (sự cảm thụ): nhận thức trực quan, bằng cảm xúc, không dựa vào khái niệm - một phương thức của hành vi xã hội (Phần 2, Chương II).

Fichte, Johann Gottlieb (nhà triết học người Đức, 1762-1814): mối quan hệ giữa cá nhân và nhà nước (Phần 5, Chương VII).

Formal discipline (rèn luyện hình thức): cái đối ứng của phương pháp kinh viện (Phần 2, Chương XXV); thuyết phương pháp rèn luyện hình thức (Phần 3, Chương V); bị phê phán (Phần 3, Phần Kết luận, Chương V); rèn luyện các khả năng xét như là giá trị mục tiêu của giáo dục (Phần 3, Chương XVIII); biện pháp khắc phục những tác hại của phương pháp rèn luyện hình thức (Phần 2, Chương X); giá trị của các môn học cụ thể (Phần 3, Chương XVIII).

Formal education (giáo dục chính thức): (Phần 3 và Phần Kết luận của Chương I).

Fröbel, Friedrich Wilhelm August (nhà sư phạm người Đức 1782-1852): sự đề cao những nguyên tắc của tăng trưởng tự nhiên (Phần 1, Mục (3), Chương IX); khuyết điểm và nhược điểm (Phần Kết luận, Chương V).

Galileo Galilei (nhà khoa học người Italia, 1564-1642): sự bác bỏ truyền thống [các niềm tin đã được thừa nhận] (Phần 2, Chương XXII).

vụ truyền dạy và giữ gìn toàn bộ thành tựu hiện hữu, nó còn có trách nhiệm chuẩn bị cho một xã hội tốt đẹp hơn trong tương lai (Phần 4, Chương II). Để làm điều đó, nhà trường phải phát triển được các tiềm năng của cá nhân, phát triển năng lực tham gia vào quá trình tìm tòi để tái kiến tạo trật tự xã hội hiện hữu. Quá trình tìm tòi xảy ra khi cá nhân bắt gặp phải tình huống gây hoài nghi, tình huống có vấn đề khiến cho tiến trình liên tục của kinh nghiệm bị đứt đoạn. Quá trình tìm tòi diễn ra theo bốn bước, ở đó "tìm tòi" là quan trọng, còn học kiến thức chỉ là thứ yếu, chỉ mang tính phương tiện (Phần 2, Chương XI).

Institution (thiết chế, định chế): quan niệm của Rousseau về thiết chế (Phần 1, Mục (3), Chương IX); giá trị của thiết chế (Phần 2, Chương I); thành trì của truyền thống nhân văn (Phần 2, Chương XXI).

Kant, Emmanual (nhà triết học người Đức, 1724-1804): sự đề cao ảnh hưởng vun bồi của thiết chế (Phần 2, Chương V); sự phân lìa đạo đức ra khỏi ứng xử (Phần 1, Chương XXVI); lý tưởng cá nhân –công dân toàn thế giới (Phần 5, Chương VII); lý tính là cái cung cấp động cơ đạo đức phù hợp duy nhất (Phần 3, Chương XXVI).

Kindergarten (vườn trẻ): [vườn trẻ của Fröbel: Fröbel là người đầu tiên sử dụng chữ "vườn trẻ" (tiếng Đức: Kindergarten) vào năm 1837 khi ông thành lập cơ sở giáo dục mang tên *Play and Activity Institute* dành cho trẻ em tại Bad Blankenburg thuộc Đức]. Thế nào là vật liệu thích hợp cho trẻ em ở nhà trẻ (Phần 2, Chương XV); các trò chơi ở nhà trẻ mang tính biểu trưng quá nhiều (Phần 3, Chương XV). Phê phán vật liệu sử dụng trong nhà trẻ kiểu Fröbel (Phần 2, Chương XV). Phê phán phương pháp nhà trẻ của Fröbel và Montessori (Phần 1, Mục 1, Chương XII).

Knowledge (nhận thức, tri thức): nhận thức khác với "lòng tin" (Phần 1, Mục (iii), Chương XXV); khi tri thức trở thành một đối tượng của sự nhìn ngắm mang tính thẩm mỹ (Phần 2, Chương XXV); định nghĩa (Phần 2, Chương XXV); bắt nguồn từ "làm" (Phần 2, Phần 4, Phần Kết luận, Chương XIV; Phần 1, Chương XV); quan niệm cũ về sự đối lập giữa nhận thức và hoạt động (Phần 1, Chương XX); lý luận hiện đại (Phần 2, Chương XX); tri thức mang tính thực nghiệm (Phần 3, Mục (iv), Chương XXIII);

"toàn bộ" của phương pháp (Phần 2, Chương XXIV); sự tất yếu phải có sự thay đổi về phương pháp trong một xã hội dân chủ (Phần 5, Chương VII); tính tối hậu, tính "đi tới cùng" của phương pháp (Phần 2, Chương XXIV); thước đo giá trị của phương pháp (Phần 2, Chương XIII; Phần 4, Chương XXVI).

Mill, John Stuart (nhà triết học người Anh, 1806-1873): (câu trích dẫn tại Phần 1, Mục (iii), Chương XXV).

Montessori, Maria (nhà sư phạm người Italia, 1870-1952): phê phán vật liệu sử dụng trong nhà trẻ kiểu Fröbel (Phần 2, Chương XV); phê phán phương pháp nhà trẻ của Montessori (Phần 1, Mục 1, Chương XII).

Natural (normal) vs. natural (physical) (cái tự nhiên hiểu theo nghĩa cái "bình thường" đối lại với cái tự nhiên hiểu theo nghĩa cái "thể xác": (Phần 1, Mục (1), Chương IX).

Occupations, active (việc làm năng động): trò chơi và việc làm năng động cung cấp cái nền cho năng lực đánh giá [cảm thụ] (Phần 1, Chương XVIII); tác dụng của việc làm năng động (Phần 1, Mục 1, Chương XVIII); sự mở rộng ý nghĩa (các mối liên hệ) của một kinh nghiệm cá nhân trực tiếp (việc làm năng động, chủ động) (Phần Kết luận, Chương XVI); vai trò của việc làm năng động trong giáo dục (Phần 1, Phần 2, Phần 3, Chương XV; Phần 1, Chương XVI); những thay đổi về nội dung của đời sống xã hội được chọn lọc để sử dụng như là các hoạt động giải trí và làm việc (học) trong nhà trường (Phần 3, Mục (ii), Chương XX); đem lại nhận thức đạo đức (Phần 4, Chương XXVI).

Pestalozzi, Johann Heinrich Pestalozzi (nhà cải cách sư phạm người Thụy Sĩ, 1746-1827): sự đề cao nguyên lý của tăng trưởng tự nhiên (Phần 1, Mục 3, Chương IX).

Plato (nhà triết học người Hy Lạp, 429-347 trước Công nguyên): triết lý giáo dục (Phần 3, Phần 5, Phần Kết luận, ChươngVII; Phần 2, Mục (1), Chương IX; Phần 2, Chương XXIII); hoạt động là cơ sở của hiểu biết

(Phần 1, Chương XV); hiểu biết là đức hạnh (Phần 2 ,Chương XXVI); mối quan hệ giữa con người và tự nhiên (Phần 1, Chương XXI); quan niệm về kinh nghiệm và lý tính (Phần 1, Phần 2, Chương XX).

Play (chơi, giải trí): cung cấp cái nền cho năng lực đánh giá (cảm thụ) (Phần 1, Chương XVIII): "chơi" khác với "đùa ngốc" (Phần 3, Chương XV); giải trí khác với làm việc như thế nào (Phần 2, Phần Kết luận, Chương XV); giải trí và làm việc trong chương trình học (Phần 1, 2, Chương XV; Phần 1, Chương XVI; Phần 4, Chương XXVI); giá trị giáo dục của hoạt động chân tay và bài tập phòng thí nghiệm cũng như giải trí (Phần 1, Mục 2, Chương XVIII).

Progressive education (trào lưu Tân Giáo dục hay còn gọi là Giáo dục tiến bộ): một trào lưu hình thành và diễn ra tại châu Âu và nước Mỹ trong khoảng từ cuối thế kỷ XIX đến giữa thế kỷ XX. Trào lưu Tân Giáo dục là một phản ứng chống lại tính chất hạn hẹp và hình thức của nền giáo dục truyền thống [nền giáo dục cổ điển (Hy Lạp Cổ đại) sau đó là nền giáo dục mang tính nhân văn (vẫn không khác nhiều sao với nền giáo dục cổ điển)]. Trào lưu Tân Giáo dục đã đưa ra những cải cách trên cả ba lĩnh vực của giáo dục: quản trị, phương pháp dạy/học, nội dung. John Dewey (1859-1952) là một trong những người đầu tiên khởi xướng trào lưu Tân Giáo dục. Ông được ghi nhận như là "Cha đẻ của Tân Giáo dục".

R's, the three (ba chữ R: reading, 'riting, 'rimethic - đọc, viết, làm tính): không phải là ba kỹ năng cơ bản duy nhất trong một xã hội dân chủ (Phần 3, Chương XIV) (xem thêm mục **Elementary education**).

Recapitulation theory (thuyết lặp lại): (Phần 2, Chương VI; Phần 2, Chương XV).

Rousseau, Jean-Jacques (nhà văn, nhà triết học người Pháp, 17[illegible]-1778): giáo dục đào tạo công dân (Phần 5, Chương VII); giáo dục phù hợp với tự nhiên (Phần 1, Chương IX); Plato có ảnh hưởng lớn tới Rousseau (Phần 4, Chương VII). Quan niệm coi điều kiện xã hội bao giờ cũng phi tự nhiên (Phần 2, Chương V). Thuyết "phát triển tự phát" (Phần 1, Mục (1) Chương IX).

School (nhà trường): nguồn gốc ra đời của nhà trường [giáo dục nhà trường] (Phần 3, Chương I); nhà trường chỉ là một phương tiện của giáo dục (Phần 2, 3, Chương I); nhà trường phải có bổn phận làm ổn định và hài hòa các ảnh hưởng khác nhau của môi trường (Phần 4, Chương II); mục đích và sản phẩm cao quý nhất của giáo dục nhà trường (Phần 3, Mục 2, Chương IV); nhà trường là một môi trường đặc biệt (Phần 4, Chương II; Phần 1, Chương XIV; Phần Kết luận, Chương XIV; Phần 1, Chương XV; Phần 3, Mục (i), (ii), (iii), Chương XX); hố ngăn cách giả tạo giữa đời sống nhà trường và đời sống bên ngoài nhà trường được lấp đầy (Phần 1, Chương XV).

Self (bản ngã): bản ngã không phải là cái cố định mà nó liên tục hình thành (Phần 2, Chương XXVI); bản ngã và hứng thú là hai cách gọi tên khác nhau của cùng một sự kiện (Phần 2, Chương XXVI); trẻ em bị "ý thức" quá rõ về việc chúng đang học: kẻ thù của phương pháp tốt (Phần 1, Mục (iii), Phần 3, Chương XIII).

Sense impression (ấn tượng giác quan): tính chủ động và bị động trong nhận thức (Phần 1, Chương XXV); sự phản ứng trước các ấn tượng giác quan [những sự đặc thù được phân biệt bằng sự phản ứng của các cơ quan giác quan] là cái không thể thiếu [vật liệu của "biết"] cho nhận thức và tăng trưởng (Phần 2, Chương XXV); được sử dụng trong sự thực nghiệm [học không phải là học các đặc tính tách rời của sự vật mà là phát hiện các mối liên hệ] (Phần 3, Chương XX); lý do lịch sử của việc coi nhẹ kinh nghiệm [tưởng rằng kinh nghiệm là sự tiếp nhận thụ động các ấn tượng giác quan mà không biết rằng kinh nghiệm còn nghĩa là sự làm thử, sự chủ động tác động tới các điều kiện để làm thay đổi ngay chính kinh nghiệm – [tức sự nhận thức] tại bậc đại học (Phần Kết luận, Chương XX); sự lạm dụng (Phần 1, Mục II, Chương XII).

Social spirit (tinh thần xã hội): giá trị của giáo dục nhà trường [sự quản trị, nội dung dạy, phương pháp dạy], những điều kiện để duy trì cái tinh thần xã hội (Phần 4, Mục (i), (ii)); tính cảm thông xã hội, lòng bác ái [social sympathy] được hướng vào mục đích mang tính kiến tạo (Phần Kết luận, Chương XXIII); xét như là mở rộng tư duy (Phần 1, Mục (b), (c), Chương XI).

Sympathy (lòng cảm thông): lòng cảm thông thông minh là yếu tố quan trọng hàng đầu của tính hiệu quả xã hội (Phần 3, Chương IX).

Taste (sở thích, gu thẩm mỹ): (Phần 3, Chương II).

Thinking (tư duy): tư duy trong giáo dục (Chương XII; Phần 2, Chương XIII; Phần 2, Mục 2, Chương XXIII); tư duy và nhận thức (Phần 1, Mục III, Chương XII; Phần 2, Chương XXII; Phần 2, Chương XXIV); khác biệt giữa tư duy triết học và tư duy nói chung (Phần 2, Phần Kết luận, Chương XXIV); một phương thức ứng xử xã hội (Phần 2, Chương II).

Utilitalianism (thuyết vị lợi, thực dụng): trong giáo dục tiểu học (xem mục **Elementary education**); trong đạo đức (Phần 1, Chương XXVI).

Virtue (đức hạnh): mối quan hệ giữa đức hạnh với hành động và nhận thức (Phần 2, Chương XXIV); đức hạnh và hiểu biết (Phần 2, 3, 4, Chương XXVI); ý nghĩa đầy đủ của đức hạnh (Phần 4, Chương XXVI).

World – Spirit (Tinh thần thế giới): tiến trình tự thể hiện của cái Tinh thần tuyệt đối, sự đào luyện tinh thần của con người, tinh thần đề cao thiết chế (Phần 2, Chương V).

NIÊN BIỂU TÓM TẮT VỀ CUỘC ĐỜI VÀ TÁC PHẨM CỦA JOHN DEWEY

1859 John Dewey sinh ngày 20 tháng 10 tại Burlington, Vermont. Theo học trường công lập tại quê.

1878 Tốt nghiệp Đại học Vermont, Burlington.
Làm quen với thuyết tiến hóa sinh vật trong thời gian theo học tại trường này.

1879 Dạy trung học tại Oil City thuộc Pennsylvania.

Bắt đầu có dự định theo đuổi sự nghiệp triết học. Gửi một tiểu luận triết học tới W. T. Harris khi đó là biên tập của *Journal of Speculative Philosophy* (Tạp san Triết học tư biện) và được đăng tại đây.

Học triết một năm với giáo sư H. A. Torrey của Đại học Vermont. Chịu ảnh hưởng rất nhiều từ người thầy này.

Được thầy khuyến khích, vay hai nghìn đô la để vào học tại Trường Johns Hopkins. Học triết và tâm lý học dưới sự kèm cặp hướng dẫn của hai giáo sư có ảnh hưởng lớn lâu dài tới John Dewey: George Sylvester Morris, một chuyên gia về Hegel từng được đào tạo trong nhiều năm tại Đức và G. Stanley Hall, một trong những nhà tâm lý học thực nghiệm xuất sắc của Mỹ, chủ tịch đầu tiên của Hiệp hội Tâm lý học Mỹ (American Psychological Association).

1884 Tốt nghiệp Trường Johns Hopkins. Luận văn tiến sĩ có tựa đề "*Tâm lý học của Kant*" (không xuất bản).

1884 Được sự giới thiệu của George Sylvester Morris, tới giảng dạy triết học tại Đại học Michigan.

Dạy học liên tục tại đây trong mười năm ngoại trừ một năm tới dạy tại Đại học Minnesota (năm 1888).

Trong thời gian tại Đại học Michigan đã viết hai cuốn sách đầu tiên của sự nghiệp: *Psychology* (Tâm lý học), năm 1887 và *Leibniz*, năm 1888.

Làm quen với James Hayden Tufts, nhà triết học đang có tầm ảnh hưởng lớn tại Mỹ thời đó, người sau này đã cùng John Dewey viết cuốn *Ethics* (Đạo đức) vào năm 1909 và được viết lại có sửa chữa vào năm 1932.

1894 Cùng James Hayden Tufts gia nhập Đại học Chicago vừa mới ra đời. Được bổ nhiệm làm Trưởng khoa Triết – Tâm lý học – Sư phạm mới được thành lập (lúc này 35 tuổi).

Từ bỏ chủ nghĩa duy tâm, bắt đầu hình thành niềm tin vào thuyết nhận thức duy nghiệm trong không khí chào đón sự ra đời của thuyết hành dụng (pragmatism) tại Mỹ. Sự thay đổi này đã được đề cập trong loạt bốn tiểu luận có tên gọi chung "*Tư duy và nội dung của tư duy*" được xuất bản vào năm 1903 cùng với tập hợp các bài viết của các đồng nghiệp tại Đại học Chicago dưới đầu đề chung "*Studies in Logical Theory*" (Các nghiên cứu về lý luận logic).

Bắt đầu quan tâm tới triết học giáo dục. Cùng với vợ thành lập một trường thực nghiệm giáo dục của Đại học Chicago với tên gọi Chicago Laboratory School of Education.

1899 Trường thực nghiệm đã cung cấp chất liệu cho tác phẩm quan trọng đầu tiên về giáo dục "*The School and Society*" (Nhà trường và xã hội).

1904 Do bất đồng gay gắt với hiệu trưởng William Harper về trường thực nghiệm nên đã rời khỏi Đại học Chicago. Trường thực nghiệm bị đóng cửa.

1904 Ngay lập tức được mời tới dạy tại Khoa triết của Đại học Columbia, New York và làm việc tại đây trong suốt quãng đời sự nghiệp còn lại.

Trong mười năm đầu đã viết rất nhiều về lý luận nhận thức và siêu hình học, nhiều bài trong số đó đã được xuất bản trong hai cuốn sách quan trọng: *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays in Contemporary Thought* (Ảnh hưởng của Darwin tới triết học và các bài tiểu luận khác trong tư tưởng hiện kim - 1910) và *Essays in Experimental Logic* (Các tiểu luận về logic thực nghiệm - 1916). Viết hai cuốn sách liên quan đến giáo dục: *How we think* (Cách chúng ta nghĩ, năm 1910, sửa lại năm 1933) và cuốn sách có lẽ là quan trọng nhất của John Dewey trong lĩnh vực giáo dục: *Democracy and Education* (Dân chủ và giáo dục - 1916).

Không chỉ nổi tiếng trong tư cách một nhà triết học và nhà lý luận giáo dục, John Dewey còn góp tiếng nói vào những vấn đề thời sự đương thời như quyền bầu cử của phụ nữ và việc thành lập các nghiệp đoàn giáo viên. Ông không chỉ tham dự và phát biểu tại các cuộc gặp gỡ mang tính học thuật mà còn tại các cuộc gặp gỡ của công chúng. Các tác phẩm chính liên quan bao gồm *Reconstruction in Education* (Giáo dục với chức năng tái kiến tạo - 1920), *Nature and Conduct* (Tự nhiên và Ứng xử - 1922), *Experience and Nature* (Kinh nghiệm và tự nhiên - 1925), *The Public and Its Problems* (Nền Cộng hòa và những vấn đề - 1927), *The Quest for Certainty* (Đi tìm sự xác tín - 1929).

1919 Sau Thế chiến I (năm 1919), John Dewey tới Nhật Bản và thực hiện một loạt bài giảng tại đại học Hoàng gia Tokyo (các bài giảng sau đó đã được xuất bản dưới dạng sách -

cuốn *Reconstruction in Education*, vào năm 1920). Cùng năm này, John Dewey được một nhóm các sinh viên cũ người Trung Quốc của ông mời tới nước này và ông đã lưu tại Trung Quốc trong hai năm, đi giảng về giáo dục và triết học tại Bắc Kinh và Nam Kinh.

1924 Tới Thổ Nhĩ Kỳ để tìm hiểu về các trường học công lập.

1926 Tới Mexico, giảng về thực nghiệm giáo dục tại trường mùa hè của Đại học Mexico.

1928 John Dewey tham gia một đoàn các nhà giáo dục tới thăm các cơ sở giáo dục trẻ em tại Leningrad và Moscow (Liên bang Xô viết cũ) theo lời mời của chính phủ. John Dewey rất ấn tượng trước các thực nghiệm giáo dục tại nước này.

1930 Thôi công việc dạy học nhưng vẫn không giảm bớt các hoạt động liên quan đến triết học và xã hội.

1937 Tới Mexico để điều tra về các chứng cứ buộc tội Trotsky.

1940 Lên tiếng bảo vệ nhà triết học Bertrand Russel trước một âm mưu đuổi Russel khỏi vị trí giáo sư tại Đại học New York.

Các tác phẩm quan trọng từ năm 1930 đến khi qua đời năm 1952: *Theory of Inquiry* (Lý luận về sự tìm tòi - 1938), *Art as Experience* (Nghệ thuật như là kinh nghiệm - 1934), *A Common Faith* (Một xác tín chung - 1934), *Freedom and Culture* (Tự do và văn hóa - 1939), *Theory of Valuation* (Lý thuyết Giá trị - 1939).

1952 John Dewey qua đời ngày 1 tháng 6 năm 1952 tại ngôi nhà của mình ở New York.

TỦ SÁCH TINH HOA TRI THỨC THẾ GIỚI

Đã xuất bản:

Gustave le Bon: *Tâm lý học đám đông*
John Dewey: *Dân chủ và giáo dục*
Denis Diderot: *Cháu ông Rameau*
Albert Einstein: *Thế giới như tôi thấy*
Carl Jung: *Thăm dò tiềm thức*
Immanuel Kant: *Phê phán năng lực phán đoán*
Immanuel Kant: *Phê phán lý tính thực hành*
François Lyotard: *Hoàn cảnh hậu hiện đại*
John Locke: *Khảo luận thứ hai về chính quyền*
John Stuart Mill: *Bàn về tự do*
John Stuart Mill: *Chính thể đại diện*
Plato-Xenophon: *Socrates tự biện*
Plutarque: *Những cuộc đời song hành (tập I)*
Alexis de Tocqueville: *Nền dân trị Mỹ (2 tập)*
Max Weber: *Nền đạo đức Tin lành và Tinh thần của chủ nghĩa tư bản*

Sắp xuất bản:

Thomas Kuhn: *Cấu trúc các cuộc cách mạng khoa học*
Voltaire: *Candide – Chàng Ngây Thơ*
John Rawls: *Lý thuyết công bằng*
Jean-Jacques Rousseau: *Émile hay là về giáo dục*

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC
53 Nguyễn Du - Hà Nội
ĐT: (84-4) 945 4661 - Fax: (84-4) 945 4660
E-mail: lienhe@nxbtrithuc.com.vn

JOHN DEWEY

DÂN CHỦ VÀ GIÁO DỤC
Một dẫn nhập về triết lý giáo dục
Phạm Anh Tuấn *dịch*

Chịu trách nhiệm xuất bản:
CHU HẢO

Biên tập: NGUYỄN PHƯƠNG LOAN
Bìa: TRẦN VŨ
Trình bày: NGUYỄN NGUYỆT LINH
Sửa bản in: NGUYỄN ANH QUÂN

TỔNG PHÁT HÀNH
Công ty Văn hóa Phương Nam
940 Đường Ba tháng Hai, Phường 15, Quận 11, TP.HCM
ĐT: (08) 8663447 - 8663448 * Fax: (84.8) 8663449
Website: www.phuongnamvh.com

TP. HỒ CHÍ MINH: * **Nhà sách Phú Thọ**: 940 Đường Ba tháng Hai, Q.11, ĐT:8644444-8639205 * **Nhà sách PNC - Đại Thế Giới**: 105 Trần Hưng Đạo B, P.6, Q.5, ĐT: 8570407-8536090 * **Nhà sách Phương Nam**: 2A Lê Duẩn, Q.1, ĐT: 8229650-8234542 * **Nhà sách Phương Nam**: 65 Lê Lợi, Q.1, ĐT: 8217131 * **Nhà sách Nguyễn Oanh**: 03 Nguyễn Oanh, Q.Gò Vấp, ĐT:8944835-8946561
* **Nhà sách Nguyễn Thái Sơn**: 86A Nguyễn Thái Sơn, Q. Gò Vấp, ĐT:8943246-9850287 * **Nhà sách Phương Nam** (Coopmart Nguyễn Kiệm): 571 Nguyễn Kiệm, Q.Gò Vấp, ĐT: 9972476 * **Nhà sách Phương Nam** (Coopmart Xa lộ Hà Nội): 191 Quang Trung, Q.9, ĐT: 7307558 * **Nhà sách PNC - Phú Mỹ Hưng**: S1-1, S2-1, S3-1 khu phố Sky Garden 1 Nguyễn Văn Linh, P.Tân Phong, Q.7, ĐT: 4102474-4102475 * **Nhà sách Cộng Hòa**: 15-17 Cộng Hòa, P4, QTB, ĐT: 8449820-8112319 * **Nhà sách Hùng Vương**: 126 Hùng Vương, Q.5, lầu 2, ĐT: 2220225.

HÀ NỘI: * **Chi nhánh Hà Nội**: 10B Tăng Bạt Hổ, ĐT (04) 9.724834 * **Nhà sách Tiền Phong**: 175 Nguyễn Thái Học, Hà Nội - ĐT: (04)7.336.235, Fax: (04)7.336236 HẢI PHÒNG: **Nhà sách Tiền Phong**: 55 Lạch Tray, Q.Ngô Quyền, TP. Hải Phòng - ĐT: (031) 641812, Fax: (031) 641814.

HUẾ: **Nhà sách Phú Xuân**: 131-133 Trần Hưng Đạo, TP.Huế - ĐT: (054)522000-522001, Fax: (054)522002 ĐÀ NẴNG: **Nhà sách Phương Nam**: 68 Phan Chu Trinh, Đà Nẵng - ĐT: (0511)817017-817027, Fax: (0511)817037 QUẢNG NAM: * **Hội An thư quán**: 06 Nguyễn Thị Minh Khai, TX Hội An, Quảng Nam - ĐT: (0510)916272, Fax: (0510)916271 BÌNH THUẬN: **Nhà sách Phương Nam**: 70 Nguyễn Huệ, Phan Thiết - ĐT: (062)817070.

CẦN THƠ: **Nhà sách Phương Nam**: 06 Hòa Bình,TP Cần Thơ - ĐT: (071)813436, Fax: (071)813437.

In 2000 bản, khổ 16 x 24 cm tại Xưởng in Tạp chí Tin học và Đời sống, phố Phùng Chí Kiên, Hà Nội. Giấy đăng ký KHXB số: 210-2008/CXB/08-08/TrT. Quyết định xuất bản số: 11/QĐ – NXB TrT của Giám đốc NXB Tri Thức ngày 17/ 03/ 2008. In xong và nộp lưu chiểu Quý II năm 2008.

"Cuốn sách này là kết quả của một nỗ lực nhằm phát hiện và trình bày những quan niệm gắn liền với một xã hội dân chủ, và vận dụng các quan niệm đó vào những vấn đề của hoạt động giáo dục. Cuốn sách chỉ rõ những mục tiêu và phương pháp kiến tạo của nền giáo dục công lập xét từ quan điểm nói trên, và đưa ra đánh giá có tính phê phán các lý luận về nhận thức và sự phát triển đạo đức. Các lý luận đó đã được phát biểu trong những điều kiện xã hội trước đó song vẫn tiếp tục có hiệu lực trong những xã hội mang danh xưng dân chủ và cản trở việc thực hiện đầy đủ cái lý tưởng dân chủ."

John Dewey

Giá: 75.000đ